فاعلية تدريس اللغة العربية بأسلوب الحوار في تحصيل طلبة الصف التاسع وتفكيرهم الاستقرائي بدولة الكويت

The Effectiveness Extent in Teaching Arabic Language through Dialogue in 9th Grade Students Achievement and their Inductive Thinking in the State of Kuwait.

إعداد الطالب

أحمد عنيزان الرشيدي

إشراف

الدكتور محمود الحديدي

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس

قسم المناهج وطرق التدريس

كلية العلوم التربوية

جامعة الشرق الأوسط

نيسان/ 2012

تفويض

أنا أحمد الرشيدي / قسم المناهج وطرق التدريس/ كلية العلوم التربوية/ جامعة الشرق الاوسط، أفوض جامعة الشرق الأوسط بتزويد نسخ من رسالتي ورقياً وإلكترونياً للمكتبات أو المنظمات أو الهيئات والمؤسسات المعنية بالأبحاث والدراسات العلمية عند طلبها.

الاسم: أحمد الرشيدي

التوقيع: ....

التاريخ: 21/ 04/ 2012.

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة وعنوانها "**مدى فاعلية تدريس اللغة العربية بأسلوب الحوار في تحصيل طلبة الصف التاسع وتفكيرهم الاستقرائي بدولة الكويت**" وأجيزت بتاريخ 21/ 04/ 2012م.

أعضاء لجنة المناقشة:	**التوقيع**
د. غازي خليفة (رئيساً)	....
د محمود الحديدي (عضواً ومشرفاً)	....
أ. د أمين الكخن (ممتحناً خارجياً)	....

الإهــــــــــداء

إلى من شق لي طريق الحياة، وشجعني على متابعة الطريق وعلمني أن الحياة هي العمل الجاد والمخلص، وكان لي المرشد الصادق والناصح الأمين والقدوة الصالحة.

والدي رحمه الله تعالى

إلى من أرضعتني الحب و الحنان إلى من تكثر من الدعاء لي في السر والعلن

إلى من حملت همي وأمدتني بالقوة في لحظات ضعفي.

أمي أمد الله في عمرها

إلى الذين أحاطوني بحنانهم وتشجيعهم لتخطي عناء الدراسة الذين أعتز

وأفتخر بهم دائماً.

إخوتي

إلى شمسي التي لا تغيب، إلى قمري في الليلة الظلماء، إلى من مدت يديها جسرا لي

إلى زوجتي الغالية

إلى زهور أرضي و رياحينها، وشموع دربي وضيائها

إلى أبنائي

الشكـــــــــــر والتقديـــــــــر

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيدنا محمد خاتم الأنبياء والمرســـلين وعلى آله وصحبه الغر الميامين ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين، وبعد:

يسرني في المراحل النهائية لهذه الرسالة أن أتقدم بجزيل الــشكر وعظــيم الامتنـــان للمشرف على هذه الرسالة أستاذي وقدوتي الدكتور محمود الحديدي الذي أشرف على رسالتي بجدية وعطاء وعاملني بروح المربي وتواضع العالم، أشكره لصبره معي، أشـــكره لوفائـــه وإخلاصه وموضوعيته التي تمثلت في أسمى معانيها.

ولا يفوتني التقدم بخالص الشكر والعرفان وعظيم الامتنان إلى الذين تربيـــت علـــى أيديهم الأستاذ الدكتور جودت المساعيد والدكتور غازي خليفة، فنهلت مـــن بحـــرهم العلـــم، واكتسبت منهما الخلق والأدب، فلهم كل الشكر والتقدير على الملحوظات القيمة التي قدماها لي أثناء كتابة الرسالة.

كما أتقدم بالشكر والعرفان إلى أعضاء لجنة المناقشة، الأستاذ الدكتور أمـــين الكخـــن والدكتور غازي خليفة لموافقتهما على المشاركة في لجنة المناقشة، وتحملاّ عنـــاء قراءتهـــا لتقويم ما اعوج فيها، وما أبدياه من ملحوظات وتوجيهات وإرشادات قيمة أضفت على هـــذه الرسالة طابع الأثراء بخبراتهم الواسعة وآراءهما السديدة.

وأخيرا أقدم شكري إلى كل من أسهم من قريب أو بعيد في إنجاز هذه الرسالة، فمـــن قبيل رد الفضل إلى أهله أشكر هؤلاء جميعاً.

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملحــقات

مدى فاعلية تدريس اللغة العربية بأسلوب الحوار في تحصيل طلبة الصف التاسع وتفكيرهم الاستقرائي بدولة الكويت

إعداد:

أحمد عنيزان الرشيدي

إشراف:

الدكتور محمود الحديدي

الملخص

كان الهدف من هذه الدراسة الكشف عن مدى فاعلية تدريس اللغة العربية بأسلوب الحوار في تحصيل طلبة الصف التاسع وتفكيرهم الاستقرائي بدولة الكويت. تكونت عيّنة الدراسة من (92) طالباً وطالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي تم اختيارهم قصدياً من أربع مدارس في منطقة الجهراء التعليمية، موزعين على أربع شعب دراسية: شعبتان للذكور ومثلها للإناث وزعت عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد اختبار تحصيلي في وحدتي (المبني للمجهول، وأسلوب الشرط) من كتاب التدريبات النحوية، تكوّن من (20) فقرة، واختبار في التفكير الاستقرائي في الوحدتين المذكورتين، تكوّن من (20) فقرة، وخطة تدريسية لسير الحصة وفق أسلوب الحوار، وقد تم التحقق من الصدق والثبات لأدوات الدراسة.

وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي علامات الطلبة على اختبار التحصيل البعدي في مادة اللغة العربية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق أسلوب الحوار، وعدم وجود فرق دال إحصائياً

بين متوسطي علامات الطلبة على اختبار التحصيل البعدي في مادة اللغة العربية تبعاً لمتغير الجنس، وللتفاعل بين أسلوب التدريس والجنس، كما كشفت النتائج عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي علامات الطلبة على اختبار التفكير الاستقرائي في مادة اللغة العربية البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية التي درست اللغة العربية وفق أسلوب الحوار، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فرق دال إحصائياً على اختبار التفكير الاستقرائي في مادة اللغة العربية البعدي يعزى لمتغير الجنس والتفاعل بينه وبين الأسلوب التدريسي.

The Effectiveness Extent in Teaching Arabic Language through Dialogue in 9th Grade Students Achievement and their Inductive Thinking in the State of Kuwait.

prepared By:

Ahmad Inezan Al-rashidi

Supervised by:

Dr. Mahmoud Al-Hadidi

Abstract

The purpose of this study was to investigate the effectiveness extent in teaching Arabic language through dialogue in 9th grade student's achievement and their inductive thinking in the state of Kuwait. The sample of the study consisted of (92) male and female students from the 9th grade chosen purposefully in Al-Jahra Educational District distributed on four classes, two for males and other two for females distributed randomly into experimental and control groups. To achieve the goal of the study the researcher developed an achievement test in (Passive voice and conditional clause units) from grammar book. The test consisted of (20) items and another test for inductive thinking in both units. The researcher calculated validity and reliability for both tools.

The findings of the study showed a significant statistical difference between the means of students' scores on the post-test in Arabic language between experimental and control groups in favor of the experimental group that studied through dialogue. Moreover, there were no significant statistical differences between the means of students' scores on the post-test in Arabic language attributed to gender variable or interaction between instruction method and gender. The findings showed a significant statistical difference between the means of students' scores on the post- inductive thinking test in Arabic language between

experimental and control groups for the favor of the experimental group . Moreover, there were no significant statistical differences between the means of students' scores on the post- inductive thinking test in Arabic language attributed to gender variable or interaction between instruction method and gender.

الفصل الأول

مقدمة الدراسة

تمهيد:

تعد اللغة العربية وسيلة المتعلم في الإبانة عن نفسه، والاستيعاب الصحيح لما يقوله الآخرون أو يكتبونه، مثلما هي أداة تحصيل العلم والمعرفة، وأداة تفكير وتعبير وإحساس وشعور يتكون من خلالها فكر الإنسان العربي.

ويحظى تعليم اللغة العربية، وتعلّمها بأهمية متزايدة لدى الدارسين، والمربين في الوطن العربي والإسلامي، غير أن هذا الميدان يواجه مشكلات تربوية، لعل أبرزها تعقيداً وتذبذباً مسألة استخدام الأساليب الحديثة في تعليم اللغة العربية ومنها أسلوب الحوار (ضيف، 2007)، وهذا ما أكدته الاتجاهات الحديثة لمشاريع تطوير تدريس مادة اللغة العربية، حيث عدت الطالب محور العملية التعليمية، وأصبح له دور حيوي وإيجابي في العملية التعليمية، فهو يسأل ويناقش ويفكر ويبتكر ويخطط ، بينما يكون المدرس موجهاً ومشرفاً ومرشدا (خليفة، 2006).

وهكذا ظهرت الطرائق التفاعلية كطرائق تدريسية حديثة تركز على مشاركة المتعلمين الإيجابية في الدرس واكتشافهم الحقائق والمعارف بأنفسهم بتوجيه المدرس وإشرافه، فالمعلم في الطرائق التفاعلية شريك في الحوار، وجميع الطرائق التفاعلية تهدف إلى تنشيط عملية التفكير والربط بين المعطيات، وتعمل على تبادل الأفكار والمعلومات ومقارنتها مع بعضها بعضاً للوصول إلى ترابطات جديدة، "ويتصف التعلم الناجم عن الطرائق التفاعلية بأنه أكثر ثباتاً

وديمومة، وله تأثير فعّال على تفكير الطلبة الاستقرائي، مما يقوده إلى فهم وتحصيل أفضل لمكونات المادة الدراسية" (الحصري، 2003).

وتأتي أهمية استخدام أسلوب الحوار، من الرغبة في إشباع حاجة المتعلم للاندماج في جماعة، والتواصل مع الآخرين، وتدريبه على التفكير، فيتعلم كيفية السؤال والإجابة، موظفاً القواعد النحوية التي تعلمها في سياقات ذات دلالة ومغزى، فضلاً عن تدريب الطالب على إعادة تنظيم أفكاره، واختيار الصيغ المناسبة للتعبير عنها. وللحوار أهمية في تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلبة؛ لما تتطلبه من فهم، وتحليل، وتقويم، واستنتاج، وتركيب للأفكار، ويعنى بتنمية قدرة الطلبة على الاستماع للآخرين، وفهم ما يقولون، وتحليله، وتقويمه في ضوء ما يتوافر لديه من خبرات أو معلومات، وإصدار أحكام، وصنع قرارات تتصل بالموضوع (الحيلة، 2001).

والطريقة الحوارية تساعد في تعميق الفكرة, وتأصيلها في نفوس المتحاورين شريطة أن يراعي المعلم المبادئ والقواعد التي تكفل فعّاليتها مثل: استخدام الأسئلة في التوقيت المناسب للتعليم، والحوار الجيد يكون قصيراً, ويشترك فيه عدد من التلاميذ في وقت واحد, ويتوفر فيه جو من المرح والتآلف بين المعلم وتلاميذه, واستخدام الوسائل المعيّنة يساعد في إغناء الحوار وإنجاحه، ومادة اللغة العربية تقدر أسلوب الحوار, وترى فيه إثارةً للنشاط وتحدياً للفكر يبعث على المحاولة وتكرارها، ومعلم اللغة العربية يستطيع أن يتخذ الحوار أسلوباً له في تدريس مادة اللغة العربية (اللبودي، 2003).

ويمكن للمعلم عند استخدام الحوار أن يستخدم الأسئلة المتنوعة, فيبعد توجيه السؤال إلى التلاميذ مرة أخرى، ليحقق المزيد من المشاركة، وحفز الطلاب غير المشاركين على التحدث وتبادل الآراء، ويرجع العديد من التربويين في مجال المناهج وطرق التدريس تسمية

الطريقة الحوارية بالطريقة السقراطية (الاستقرائية) نسبة إلى سقراط الفيلسوف اليوناني المعروف كما قدمها عن أفلاطون في محاوراته فهي تسمى بهذا الاسم نظراً لاستعماله الكثير لها (الصليبي، 2010).

لذلك تأتي هذه الدراسة للتعرف إلى مدى فاعلية تدريس اللغة العربية بأسلوب الحوار في تحصيل طلبة الصف التاسع وتفكيرهم الاستقرائي بدولة الكويت.

مشكلة الدراسة

إن المتتبع لطرق التدريس في الوطن العربي يلاحظ اعتماد المعلمين على تدريس المواد المختلفة بالطريقة التلقينية وعدم استخدام الطرائق التدريسية الحديثة، لذلك فإن مشكلة الدراسة تبرز من خلال المشاكل التي تورثها عملية التدريس الاعتيادية لمادة اللغة العربية للصف التاسع في مدارس دولة الكويت حيث تعمل هذه الطرائق التقليدية على الحد من عملية التفكير الإبداعي لدى طلبة هذه المرحلة وهذه الطرائق تركز على الحفظ والتكرار والتسميع والمراجعة فقط، إذ يُلاحظ من خلال اتباع الطرائق الاعتيادية أن طلبة الصف التاسع في غرفة الصف يكونون سلبيين مستمعين عليهم الصمت والحفظ دون المشاركة والتفاعل في الدرس، وهذا ما أكدته نتائج العديد من المؤتمرات كمؤتمر التطوير التربوي الذي عقد في الأردن في العام 1987م، كما أكدت نتائج بعض الدراسات على أهمية استخدام أسلوب الحوار في تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطالب مثل دراسة وايد (Wade, 2000)، ودراسة زريقات (2009) التي أكدت على دور الطريقة الحوارية في تنمية التفكير الناقد، ودراسة كان (Kahn, 2007)، ودراسة الصليبي (2010) التي أكدت على أهمية الطريقة الحوارية في التحصيل في مادة الأحياء مقابل الطريقة الإلقائية، الأمر الذي يتطلب إعادة التفكير في الطرق التدريسية المستخدمة.

وتحتاج اللغة العربية إلى استخدام طرق تدريسية تقوم على الحوار الفعّال؛ لتتناسب مع طبيعة مادة اللغة العربية التي تتطلب التفاعل والحوار والنشاط في عملية التعلم، بالإضافة إلى التأكيد على قواعد للحوار في موضوعاتها المختلفة.

لذا حدد الباحث مشكلة الدراسة كما يلي: الكشف عن مدى فاعلية تدريس اللغة العربية بأسلوب الحوار في تحصيل طلبة الصف التاسع وتفكيرهم الاستقرائي بدولة الكويت.

هدف الدراسة وأسئلتها:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مدى فاعلية تدريس اللغة العربية بأسلوب الحوار في تحصيل طلبة الصف التاسع وتفكيرهم الاستقرائي بدولة الكويت، ولتحقيق هذا الهدف فقد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. هل يختلف تحصيل طلبة الصف التاسع في دولة الكويت في مادة اللغة العربية باختلاف أسلوب التدريس (أسلوب الحوار، والأسلوب الاعتيادي) والجنس والتفاعل بينهما؟
2. هل يختلف التفكير الاستقرائي لدى طلبة الصف التاسع في دولة الكويت في مادة اللغة العربية باختلاف أسلوب التدريس (أسلوب الحوار، والأسلوب الاعتيادي) والجنس والتفاعل بينهما؟

فرضيات الدراسة:

تقوم هذه الدراسة على مجموعة من الفرضيات، وهي كما يأتي:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في مادة اللغة العربية تعزى لأسلوب التدريس (الحوار، الاعتيادية)، وللجنس وللتفاعل بينهما؟
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في التفكير الاستقرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مادة اللغة العربية تعزى لأسلوب التدريس (الحوار، الاعتيادية)، وللجنس وللتفاعل بينهما؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية البحث في أهمية استخدام طريقة الحوار في تدريس مادة اللغة العربية لطلبة الصف التاسع وأثرها على المستوى التحصيلي المعرفي لدى المتعلمين وتفكيرهم الاستقرائي، كما تتجلى أهمية الدراسة في كونها:

- تتناول أسلوباً مهماً هو الحوار، وهو من الأساليب التي تعتمد الطالب محوراً لها، وهذا ما تركز عليه المؤسسات التربوية؛ إذ تسعى إلى تطبيق هذه الاستراتيجيات في التدريس؛ لأنها تزيد من فاعلية الطالب داخل غرفة الصف بالانتقال من التعليم القائم على التلقين إلى التعليم القائم على النشاط، والتفاعل، والمشاركة، والحوار، والتساؤل، وإثارة التفكير.
- يتوقع أن يفيد المعلمون من اختباري التحصيل والتفكير الاستقرائي التين أعدتا بأسلوب الحوار في تدريس موضوعات الوحدات الدراسية، ومحاولة بناء نماذج جديدة لوحدات دراسية أخرى.
- إمكانية وضع هذه الدراسة أمام مخططي المناهج والمعنيين في وزارة التربية والتعليم؛ لعلها تسهم في تطوير مناهج اللغة العربية، وتساعد المسئولين التربويين في مراكز

إعداد المعلمين وتأهيلهم، في تنمية المهارات الخاصة بأسلوب الحوار لدى المعلمين في تدريبهم قبل الخدمة وفي أثنائها.

- قد تفتح هذه الدراسة المجال أمام المهتمين بالبحث التربوي؛ لإجراء دراسات لاحقة من أجل تنمية أسلوب الحوار في المراحل التعليمية المختلفة.

حدود الدراسة:

تكمن حدود الدراسة في:

- الحدود المكانية: تقتصر الدراسة على عيّنة من طلبة الصف التاسع في عدد من المدارس الحكومية في دولة الكويت، ممثلة بمحافظاتها الست التابعة لوزارة التربية والتعليم.
- الحدود الزمانية:تم إجراء الدراسة في العام الدراسي 2011/2010م.
- الحدود البشرية: تتحدد نتائج الدراسة بمدى استجابة أفراد العيّنة على أدوات الدراسة.

محددات الدراسة:

- تتحدد نتائج الدراسة بدلالات صدق وثبات أدوات الدراسة المصممة من قبل الباحث، وعلى جدية أفراد العيّنة بالإجابة عن أدواتها.
- يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة على المجتمع ضمن العيّنة المسحوبة منه، وعلى المجتمعات المماثلة.

مصطلحات الدراسة:

- **أسلوب الحوار**: "طريقة تدريس تعتمد على قيام المعلم بإدارة حوار شفوي خلال الموقف التدريسي، بهدف الوصول إلى بيانات أو معلومات جديدة (الصيفي،2011: 115)،

ويعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنه الأسلوب التدريسي القائم علـــى التفاعــل والحـــوار الموجّه بين المعلم والطلاب وبين الطلاب أنفسهم تحت إشراف المعلم كما هو في الخطـــة التدريسية المعدة لتدريس اللغة العربية للصف التاسع بدولة الكويت.

- **التحصيل:** مقدار ما حصله الطالب من معرفة بالمادة التعليمية المقررة – المبني للمجهول وأسلوب الشرط– إضافة للمفاهيم النحوية (البنا،2007)، وقد تم قياسه إجرائياً فـــي هـــذه الدراسة بالعلامة التي حصل عليها الطالب في الاختبار التحصيلي البعدي الذي أُعد لهـــذا الغرض.

- **التفكير الاستقرائي:** هو ذلك النمط من التفكير الذي ينقل الفرد من الجزء إلى الكل ومـــن الأمثلة إلى القاعدة، ومن الحالات الفرعية إلى الأفكار الكلية العامـــة (ســـعادة، 2003)، ويعرف إجرائياً في هذه الدراسة بالعلامة الكلية التي حصل عليها طالب الصف التاســـع الأساسي على اختبار التفكير الاستقرائي المعد لهذا الغرض.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل استعراض الأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسة، كما تم في هذا الفصل تناول دراسات سابقة عربية وأخرى أجنبية ذات علاقة بموضوع الدراسة الحالية.

الإطار النظري:

يستعرض الباحث فيما يلي الإطار النظري المتعلق بموضوع الدراسة، إذ تم تناوله بالرجوع إلى الأدب التربوي، ومن خلاله تم تناول أسلوب الحوار في التدريس ويشتمل على: مفهوم أسلوب الحوار، والأساس النظري لأسلوب الحوار، وخطوات أسلوب الحوار في الغرف الصفية، وعناصر أسلوب الحوار، ودور المعلم في أسلوب الحوار، ودور الطالب في أسلوب الحوار، وشروط استخدام أسلوب الحوار، والمبادئ الواجب مراعاتها عند استخدام أسلوب الحوار، كما يشتمل الإطار النظري على التفكير الاستقرائي، وعلاقته مع أسلوب الحوار والتفكير الاستقرائي.

أولاً: أسلوب الحوار في التدريس:

يتضمن هذا الجزء الأدب النظري المتعلق بالحوار في عملية التدريس، وذلك من خلال توضيح مفهوم الحوار والفرق بينه وبين المناقشة، وبيان الأساس النظري وخطوات أسلوب الحوار وعناصره، ودور المعلم والطالب، وشروط ومبادئ استخدام أسلوب الحوار، وهي كما يأتي:

مفهوم أسلوب الحوار:

إن أصل كلمة الحوار في اللغة مأخوذ من حور: والحور الرجوع عن الشيء إلى الشيء، وحار إلى الشيء رجع عنه وإليه، والمحاورة هي مراجعة المنطق والكلام في المخاطبة (ابن منظور، 1997: 218)، وفي الصحاح: المحاورة: المجاوبة، والحوار التجاوب (الرازي، 1983). كما أشار الزيات (1985، 1: 204) أن الحوار في اللغة مشتق من تحاور وتحاوروا أي تراجعوا الكلام فيما بينهم، والحوار حديث يجري بين شخصين أو أكثر بهدف الوصول إلى الحقيقة، وعرفه الأصفهاني (1997: 142) بأنه المراد في الكلام، ومنها التحاور.

وفي الأساس الفلسفي للحوار فإنه يدل على المراجعة في الكلام والتجاوب، وتدل عليه المعاني الآتية:

- توليد الأفكار الجديدة في ذهن المتعلم، وليس عرض الأفكار القديمة، كما أنه تباين في الآراء ووجهات النظر (الشافعي، 2005).
- تبادل الكلام ومراجعته بهدف الوصول إلى الحقيقة (الخياط، 1987).
- تبادل الكلام ومراجعته بهدف الوصول إلى نقاط الالتقاء (زادة، 2010)، مع البعد عن الخصومة والتعصب (الندوة العالمية للشباب المسلم، 1994).
- يقصد منه المجادلة في الكلام للوصول إلى الحقيقة (القرطبي، 1996؛ الزحيلي، 1997).

- تناول الحديث بين طرفين أو أكثر عن طريق السؤال والجواب حول موضوع معين، يهدف في النهاية إلى القدرة على توليد معرفة جديدة (النحلاوي، 2001).

وفي مجال التربية والتعليم فقد تناول الباحثون والدارسون أسلوب الحوار بالتعريف والتوضيح للدلالة على ذلك الأسلوب التدريسي الذي يتبع إجراءات منظمة ومحددة يتبعها المعلم ليضمن تفاعل الطالب مع الخبرات التربوية المقدمة، ومن تلك التعريفات ما أشار إليه اللقاني (2007: 124) بأنه: "ذلك الأسلوب الذي يقوم على الحوار والنقاش اللفظي بين المعلم وطلابه، باستخدام السؤال والجواب من جانب المعلم، أو من جانب الطلاب، وهو يرمي إلى إثارة التفكير أكثر من التذكر". وترى اللبودي (2003) أن أسلوب الحوار هو محادثة بين طرفين أو أكثر يتضمن تبادلاً للآراء والأفكار والمشاعر، ويستهدف تحقيق قدر أكبر من الفهم والتفاهم بين الأطراف المشاركة؛ لتحقق أهدافاً معيّنة يسعى المشاركون في الحوار إلى إنجازها.

كما يعرف باحثون آخرون أسلوب الحوار من حيث العمليات المنظمة لهذا الأسلوب، والخطوات الميسرة لعملية التعلم وفقها، ومن هذه التعريفات ما أشار إليه الحيلة (2002: 108) إذ بين أنه "طريقة تعليمية تعلميه معدلة عن طريقة التدريس بالمحاضرة، ويعتمد على الحوار الشفوي بين المعلم وطلبته، على شكل مجموعات صغيرة أو كبيرة، يكون فيها الحوار مقيداً أو حراً"، كما أشار الصيفي (2011: 115) إلى أن الحوار "طريقة تدريس تعتمد على قيام المعلم بإدارة حوار شفوي خلال الموقف التدريسي، بهدف الوصول إلى بيانات أو معلومات جديدة".

في ضوء ما سبق من تعريفات لأسلوب الحوار في التدريس يظهر أنه يمتاز بمجموعة من الخصائص، تعطيه ميزة عن غيره من الأساليب التدريسية، ومن هذه الخصائص: أنه يعد من الأساليب اللفظية، إذ يغلب عليه الحديث سواء من المعلم أو من الطالب، ويتيح جواً من النشاط أثناء الدرس، ويتيح للطلبة مشاركة فعّالة في عملية التعلم.

ويتفق الحوار مع المناقشة في أن كلاً منهما يقوم على السؤال والجواب، ويحثان الطالب على بذل الجهد، والاتصال بالمادة التي يدرسها المعلم، ويستفيدان من خبرة الطالب السابقة، وينميان الاستقلال الذاتي للطالب (السامرائي والقاعود وعزيز والمومني، 2000).

أما عن أوجه الاختلاف بين الحوار والمناقشة، فيلخصهما خليفة (2011)، بالنقاط الآتية:

- المعرفة التي يحصل عليها الطالب بطريقة الحوار تأتي من داخله، أما المعرفة في المناقشة فتأتي من مصادر خارجية.
- لا تنتقل المعرفة من المعلم إلى الطالب بطريقة الحوار؛ لأنها كامنة بداخله، أما في المناقشة فتنتقل من المعلم إلى الطالب بمشاركته.
- في الحوار يكون الاستقلال الذاتي بقيادة المعلم للطالب، ويؤكد أكثر على المكافآت الداخلية، لأنه كسب المعرفة بجهوده الخاصة، أما في المناقشة فالمعلم ينمي الاستقلال الذاتي بتوفير التشجيع المستمر على التعلم وتطوير الدوافع الشخصية.
- يكون الطالب في الحوار أكثر قدرة على العمل لوحده والاعتماد على نفسه من المناقشة.

- تكون العلاقة الشخصية الإيجابية بين الطالب والمعلم في الحوار أكثـــر منهـــا فـــي المناقشة.
- في المناقشة المعلم هو الذي يوصل المعرفة أما في الحوار فعلى المعلـــم أن ينـــشط ذاكرة الطالب وإثارة ما لديه من معرفة، وبالتالي لا يستطيع المعلم نقـــل المعرفـــة للطالب بالطريقة التي تمكنه أن يستمر في المعرفة.
- التأمل والجدل والحكم وتقويم الأسباب وتقديم الأدلة والشواهد يكون للمعرفة التي تم توليدها بطريقة الحوار، أما في المناقشة فتكون للمعرفة التي يثيرهـــا المعلـــم مـــن مصادر خارجية.

الأساس النظري لأسلوب الحوار:

إنه لا يخفى أن الدين الإسلامي قد قام على الحوار، فقد ورد في مواضع عديدة في القرآن الكريم والسنة والنبوية، إذ تظهر قصة المرأة التي جادلت النبي صلى الله عليه وســـلم، وقد الله سمع شكواها وجدالها، وحاورها رسول الله صلى الله عليه وسلم, وهو ما يؤكد للحوار أهميته في تعليم أمور الدين، فقال سبحانه: **{قَدْ سَمِعَ اللَّهُ قَوْلَ الَّتِي تُجَادِلُـــكَ فِـــي زَوْجِهَـــا وَتَشْتَكِي إِلَى اللَّهِ وَاللَّهُ يَسْمَعُ تَحَاوُرَكُمَا إِنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ بَصِيرٌ}** (سورة المجادلة: آية1)، وقـــد وردت الحوارات القرآنية في مواطن عديدة، وفيها كثيرٌ مـــن العبـــر والعظـــات، والفوائـــد واللطائف والمعارف (باوزير، 2010).

وقد أشار القاضي (2001) إلى أن العلماء والمربين المسلمين دعوا إلـــى اســـتخدام الحوار في العملية التعليمية، لما يحمله من آثار تربوية وعقلية وتطبيقية، فقد نقد ابن خلـــدون الركود الذهني في بلاد المغرب في القرن الرابع عشر الميلادي، وعزاه إلى قـــصور طـــرق

التدريس، لأنها أهملت المناقشة والمناظرة في التعليم، كما أشار الصيفي (2009) إلى أن المربي المسلم الزرنوجي ذكر أن قضاء ساعة واحدة في المناقشة والحوار أجدى للمتعلم من قضاء شهر بأكمله في التكرار والحفظ.

ويرجع معظم التربويين الفضل في تطبيق هذا الأسلوب بشكل واسع والدفاع عن أهميته وفائدته التربوية في التعليم إلى الفيلسوف اليوناني المعروف سقراط، فهو أول من أكد بقوة على أن عملية التعليم لا يقصد منها حشو أذهان الطلبة بالمعلومات والحقائق المختلفة، بل تشجيعهم على استنباطها عن طريق الحوار النشط معهم، فكان أسلوبه في التعلم يتلخص في محاورته لطلابه عن طريق طرح الأسئلة عليهم، واستدراجهم للإجابة عن الأسئلة المتلاحقة، إلى النقطة التي تتضح لديه جهل طلابه أو غرورهم، من أجل دفعهم إلى البحث عن الحقيقة بأنفسهم، من خلال التأمل والتفكير والتقصي، لاستنتاج الأدلة والبراهين ذات العلاقة (الخزاعلة والزبون والخزاعلة والشوبكي والسخني، 2011).

وكان باختين (Bakhtin, 2005) الباحث الروسي من أكثر التربويين الذين اهتموا بطريقة الحوار في القرن العشرين، حيث قام بتطويرها، استجابة لمدارس فكرية مثل الفلسفة الوجودية، والبنائية اللغوية والماركسية، وفي هذا يؤكد (Zappen, 2004) على أن الطريقة الحوارية تمثل رسالة أو تعبير وبناء مشترك بين المتكلمين يتأثر بالسياق الاجتماعي والتاريخي للمتكلمين.

ويرى باختين (Bakhtin, 2005) أن هناك ثلاثة مبادئ جوهرية تشكل النظرية الحوارية وهي: أن الحوار أعظم شكل طبيعي للحديث الإنساني، والمعنى بناء تعاوني يشكل القاسم المشترك بين المتكلم والمستمع، ويحدد السياق أو الموقف الاجتماعي طبيعة المعنى المستهدف.

كما ظهرت نظرية فايجوتسكي (Vygotesky) التي تؤكد أن الحوار يعــزز الفهــم، ويعزز التعلم، وأشار في نظريته التطويرية إلى التفاعل الاجتماعي والمــساعدة المتناقــصة، وعلى السياق، وقد كان عمل فيجوتسكي مؤثرا في علم النفس التربوي ونظريته التطويرية، إذ يعاد بناء المعرفة حيث تبنى بشكل مشترك أو جماعي بين الناس عبر التفاعلات الحوارية، في فضاءات اجتماعية يحددها الجمهور من متحدثين ومستمعين، ويلخص زريقات (2009) هذه النظرية في الآتية:

- يقوم التعلم على مبدأ التفاعل الصفي.
- يحدث التعلم اللغوي بالتفاعل الاجتماعي ما بين المتأثرين في المواقــف الاجتماعيــة جميعهم وليس اللغة، والتحدث إحدى مهاراتها تكتسب بفعل النقل، أو المحاكاة ما بين الطلبة ومعلمهم.
- عند بناء المعنى في حديث الطلبة يعتمد على نتاجات صــفية (مفــاهيم، ومحتــوى، ومعرفة، واستراتيجيات)، وهكذا يتم التعلم الاجتماعي بالملازمة، واللغة وسيط أساس للتعلم وبناء المعنى.
- القدرة على التعلم باستمرار تتحول وتتغير، ويتوقف ذلك على ما يعرفه الشخص من قبل، وعلى طبيعة المشكلة مدار التناول، أو الواجب الذي سينفذ.

عناصر أسلوب الحوار:

إن أسلوب الحوار يتكون من عناصر رئيسة، لا يتصور الحوار بدونها، وهذه العناصر يجب تحققها في عملية الحوار، حتى يتحول الحوار إلى عملية إيجابية، ذات نتائج مثمرة، وهذه العناصر كما يأتي (زادة، 2010: 115):

1. المرسل: وهو المحاور، وهناك شروط يجب أن تتوافر في شخصية المحاور الذي يدير عملية الحوار قبل أن يتصدى لعملية الحوار حتى يكون منهجياً، ومن هذه الصفات الإيمان الجازم بالفكرة التي يطرحها، والعلم الدقيق بفكرته، والاستعداد لها قبل الحوار، والحكمة الشاملة في عملية الحوار.

2. المستقبل: وهي شخصية الطرف الآخر للحوار ومن الشروط الواجب توافرها في المحاور أن تكون لديه الرغبة في إجراء الحوار، والرغبة في البحث عن الحقيقة والاعتراف بالحق.

3. بيئة الحوار: يحتاج الحوار إلى بيئة وظروف هادئة بعيدة عن كل التوترات والمؤثرات الداخلية والخارجية، إذ ينبغي مراعاة الظروف قبل البدء بالمحاورة ومن الظروف المؤثرة في الحوار ثلاثة أمور: ظرف المكان الذي يجري فيه الحوار، وظرف الزمان وهي الأوقات المناسبة للحوار، وظرف الإنسان وهو الحالة النفسية وحضورها أثناء عملية الحوار.

4. موضوع الحوار: وهو الهدف والمصلحة التي يدور حولها موضوع الحوار، فإنه لا محرمات في الحوار، لا من حيث الأفكار ولا من حيث الأسلوب في طرحها، بشرط الجدية وعدم الهزل أو التعريض في الحوار.

5. أسلوب الحوار: وتدخل ضمن أسلوب الحوار طريقتان هما: الأولى تقوم طريقة العنف والشدة التي تعتمد على المواجهة والإكراه دون مراعاة لقواعد الحوار وآدابه، ويدخل ضمن هذا الأسلوب الجدال المذموم، والثاني: الأسلوب السلمي والحسن لإدارة الحوار، حيث يراعى فيه قواعد وآداب الحوار.

دور المعلم في أسلوب الحوار:

يتركز دور المعلم على التعريف بالأهداف، وتسهيل حدوث التعلم من المشاركين، حيث يقوم المعلم في الحوار الصفي بتحديد الأهداف، ووسائل تحقيقها وتقويمها، ويتركز التعلم الصفي على عمل الطلبة معاً في الغرفة الصفية أو في مواقف التعليم (عمر، 2010).

كما يبين الخزاعلة وآخرون (2011) أنه مهما كانت الأساليب المتبعة في الحوار فإن دور المعلم يكون مشرفاً على سير المناقشة الصفية، أو يكون مشاركاً طلبة صفه في المناقشة عضواً من أعضائه، أو أن يشرف على سير مناقشة كل مجموعة من مجموعات الطلبة الذين يبحثون أو يناقشون موضوعاً من موضوعات المناقشة، أو جزءاً أو طرفاً.

ويرى مصطفى (2011) أن دور المعلم في الحوار مركزي ومهم، ويعتمد عليه نجاح الحوار وفاعلية مشاركة الطلبة فيه، لذا يتحدد دور المعلم في مجموعة من الخطوات الأساسية لضمان فاعلية الحوار في الغرفة الصفية، وهي كما يأتي:

- تحضير الوسيلة المناسبة.
- مساعدة الطلبة على المشاركة من خلال تعدد الأسئلة وتنوعها.
- إعطاء فرصة لمشاركة جميع الطلبة.

- اصطياد المشكلة التي تهم أغلبية الطلبة.
- تنظيم وتسيير الأفكار والخبرات.
- مراعاة تسلسل الحوار للوصول إلى تعميق الفكر واكتشاف الحلول المناسبة.

دور الطالب في أسلوب الحوار

إن للطالب دوراً مهماً وفاعلاً في الحوار الصفي فلا يقل عن دور المعلم بل قد يزيد، فهو الشخص الذي يصغي جيداً لما يقوله رفاقه أو المعلم خلال المناقشة، وهو الذي يقوم بتحليل الأفكار أو الآراء التي يسمعها، وهو الذي يعقّب على ما يقال، بحيث يعارض أحياناً، ويتفق مع غيره أحياناً أخرى، وهو القادر على تقدير الأمور، واقتراح الحلول الملائمة للموضوع المطروح للنقاش، وهو قادر على الدفاع عن وجهة نظره بالمعلومات الصحيحة والأفكار ذات الصلة بالقضية التي تتم مناقشتها، وهو القادر على تقبل نقد الآخرين واحترام وجهات نظرهم (عمر، 2010).

وتشير الحريري (2010) إلى أن الطالب خلال عمليات الحوار الصفي يتفاعل مع زملائه، ويتعاون معهم في سبيل تحقيق الأهداف المرغوب فيها، كما أنه الذي يسعى مع معلمه ومع رفاقه لإنجاح الحوار النشط، وذلك عن طريق البحث عن أفضل الأفكار والآراء والحلول المناسبة للموقف التعليمي التعلمي.

كما يتمثل دور الطالب في استخدام أساليب التعلم ووسائله المختلفة، بالإضافة إلى التكنولوجيا الحديثة وعلى رأسها شبكة الإنترنت، فيما يساعد على رفع وتيرة التفاعل في الحوار بالحصول على أحدث المعلومات والآراء التربوية والمعرفية فيما يفيده ويفيد رفاقه في الحوار (الشقيرات، 2009)، كما يرى العبيد (2009) أن دور الطالب مهم في عمليات الحوار

الصفي المختلفة والمتمثلة بالالتزام بآداب الحوار ومنها الابتعاد عن الأنانية والاستئثار بالحوار، بحيث يسمح لزملائه بالحديث ومخالفته في الرأي بكل تقدير واحترام، دون هجوم أو تهكم أو انسحاب من موقع الحوار.

شروط استخدام أسلوب الحوار:

لا يحقق الحوار نتائجه المرجوة ولا يصل إلى هدفه المنشود، ما لم تتوافر مجموعة من الشروط اللازمة، وهذه الشروط هي عامة بين أي عملية حوار سواء أكانت في غرفة الصف أو في برامج إعلامية أو في جلسات ثقافية وعلمية أو محاورات سياسة واجتماعية وغيرها، وقد وضع الباحثون هذه الشروط لضمان تحقق الأهداف المرجوة من عملية الحوار، ومن هذه الشروط ما يأتي:

1. أن يجمع بين طرفين أو أكثر: الشرط الأول الذي لا يتم الحوار إلا به هو أن يجمع بين طرفين؛ وذلك لان الحوار في اللغة على وزن فعّال مما يحتاج إلى طرفين أو أكثر في عملية النقاش، وبغير ذلك يخرج الحوار عن منهجه الأصلي فيتحول إلى درس أو محاضرة (زمزمي، 1994).

2. الحرية التامة بين أطراف الحوار: ونعني به أن يكون لكل طرفٍ من أطراف الحوار مطلق الحرية في طرح آرائه، ووجهات نظره في القضايا المختلفة على طاولة الحوار. دون أن يتعالى طرف على طرف آخر، ودون أن يتعرض لضغوط، أو ممارسات تحد من هذه الحرية لان أي ممارسة أو محاولة من هذا النوع يخرج الحوار من مساره ويجعله دون معنى (زادة، 2010).

3. الاعتراف والاحترام المتبادلان: من الشروط المهمة التي لا يتم الحوار إلا بتوافرها في عملية المحاورة أن يكون كل من طرفي الحوار أو أطرافه معترفا بالآخر، فعلى المحاور أن يحترم الأطراف الأخرى التي يحاورها، أيا كان فكرها ويمنحها حقها المتوجب لها من التقدير والاحترام، فنحن مأمورون أن ننزل الناس منازلهم دون تملق أو نفاق أو كذب أو نحوه فهذا أقدر على الإقناع، ويجعل فرصة استماع الآخرين لنا أفضل (الندوة العالمية للشباب المسلم، 1994).

4. تحديد القضية أو القضايا التي يتم الحوار بشأنها: من الأمور اللازمة في عملية الحوار، وجود قضية أو قضايا تهم الطرفين يتم الحوار بشأنها، إذ من اللازم تحديد هذه القضايا بدقة، حتى يكون الحوار منهجيا، وفي مساره المحدد له، وبالتالي تحقيق الحوار لنتائجه المرجوة (زادة، 2010).

5. الالتزام بآداب وأخلاقيات الحوار: إن نجاح عملية الحوار، مرهون بالأداء العملي والممارسة الفعلية لآداب وأخلاقيات الحوار (الندوة العالمية للشباب المسلم، 1994).

كما أشار بكار (2010) إلى مجموعة من الشروط الواجب توافرها في الحوار لنجاحه وسيره بطريقة جيدة، وخروجه بنتائج ذات قيمة، وكل هذا يتطلب تحقيق بعض الشروط، منها:

1. تحديد موضوع النقاش: ما لم يتم تحديد موضوع النقاش، فإن الحوار قد لا يأتي بأي نتيجة، ويدور الحوار غالباً حول مشكلة، وليس من العسير توضيح أبعاد المشكلة موضع البحث، حتى يتمكن المتحاورون من بلورة ما يريدون بلورته على نحو جيد.

2. إعطاء المعلومات للمتحاورين: قبل الشروع في الحوار لا بد من إعطـــاء معلومـــات للمتحاورين عن القضية التي سيتحاورون فيها، وهذا ضروري جداً لطلاب المدارس، فحين يختار المعلم المناقشة والحوار أسلوباً للتعليم يكون قد اختار أسلوباً عظيم الفائدة له ولطلابه، فإذا أراد المعلم أن يناقش مع طلابه مثلاً أهمية العنصر البـــشري فـــي التربية، فإنّ علية في خلال عشر دقائق إلى ربع ساعة أن يقدم المعلومات حول عدد السكان في المنطقة، ونسبة الشباب فيها، وحول الرؤية السامية للإنسان، وكونه مركز الكون والأساس في كل نهضة، ثم يتحدث عن قيمة العلـــم والتـــدريس فـــي ترقيـــة الشخصية وصقلها، ويقدم إليهم بعض المبادئ والمفاهيم حول شروط التفوق والنجاح على الصعيد الخلقي، وعلى الصعيد المهاري والتقني.

3. تحديد ما ليس موضعاً للحوار: من الواضح أننا حين نتحاور فـــي أي مـــسألة مـــن المسائل فإن ذلك يعني أن لدينا نوعاً من الاخـــتلاف، ولـــو حـــول بعـــض الفـــروع والجزئيات، ولا يكون هناك حوار بين المتفقين في كل شيء؛ لأنهم بماذا سيتحاورون وليس في اختلافنا ما هو معيب، لكن الذي يحدث في كثير من الأحيان أن نخفق فـــي التعبير عن آرائنا ومعتقداتنا ومن ثم نصبح كمن يدور حول نفسه.

4. البعد عن التجريح: من المهم في كل حوار البعد عن التجريح الشخصي، والتعـــريض بالمحاور الآخر؛ لأننا بذلك نكون قد ابتعدنا كثيراً عن الأدب الرفيع، وعما يجـــب أن يسود من اللباقة وتجنب الإحراج. ويكمن التجريح الشخصي في العديد من الـــصور: فقد يتجسد في ذكر مخالفة السلوك المحاور لما يقول فإذا قال أحـــد المتحـــاورين: إن المحافظة على الوقت أساس النجاح فقد يأتي من المتحاورين معه من يقول له: وهـــل أنت تحافظ على الوقت حتى تقول ذلك.

5. إدارة الحوار: يحدث أثناء الحوار الجماعي أن يدور الكلام بين شخصين، ويسكت الباقون، وتسود روح من التحدي، ويكثر الصياح، وترتفع الأصوات، ويكثر الابتعاد عن جوهر الموضوع، وكلما حاول أحد الحاضرين أن يعلق بكلمة، أو يشارك بطرح فكرة، أسكته أحد القطبين المتحاورين؛ لذا فإنه من الواجب في هذه الحالة أن يقود الحوار أحد الحضور؛ ليجعل لكل الحاضرين في المجلس قسطاً من الوقت مساوياً لغيره، ومنهياً الاستقطاب الثنائي للمجلس.

6. تلخيص أهم النقاط: حتى نشعر بأننا خرجنا بشيء ملموس فإن علينا أن نقوم باستعراض أهم ما توصلنا إليه، واستعراض جميع الخيوط المبعثرة والمشتتة، وتقديمها في ملخص مختصر يشتمل على ما تم الاتفاق عليه، كما يشتمل التلخيص على أهم الفوائد والطرائق الفكرية والعلمية التي وردت في النقاش.

وأخيراً فقد أضاف الغول (2009) مجموعة من الشروط الواجب توافرها في أسلوب الحوار حتى تحقق فاعليتها في العملية التعليمية، وتحقق الهدف المقصود منها في تدريس اللغة العربية، ومن هذه الشروط ما يأتي:

- الوعي بالأهداف المرجوة من الحوار.
- عدم تجاوز حجم المجموعة عشرين طالباً، وألا يقل عن طالبين.
- تهيئة الفرصة لاستخدام الحوار.
- أن يكون الطالب على قدر من الدراية والعلم بالموضوع المراد التحاور حوله.
- أن يعد المعلم الأسئلة المناسبة التي يدور حولها الموضوع المراد التحاور فيه.

- أن تكون الأسئلة من النوع الذي يؤدي إلى تنمية قدرة الطالب على إدراك العلاقات ومسايرة الدرس.

المبادئ الواجب مراعاتها عند استخدام أسلوب الحوار:

حتى يحقق الحوار الفعّال الفوائد التربوية المرجوة منه، فقد بادر عدد من المربين إلى إدخال تعديلات على طرق الحوار وأساليب تدريسها، كي تتمشى مع المنهج السائد في المدارس الحديثة، بحيث أصبح من الضروري مراعاة المبادئ الآتية أثناء عملية التطبيق (العبيد، 2009؛ الصيفي، 2009)

- توخّي البساطة في الحوار، بعيداً عن التعقيد والإجراءات الصعبة، وذلك لتشجيع الطلبة ليس على تقبل هذا الأسلوب كانطلاقة مناسبة فحسب ، بل والعمل على تطبيقه بحماسة واضحة وكبيرة.
- تقصير مدة الحوار مع الطالب، بحيث لا تزيد عن خمس دقائق، ومع عدد من الطلبة بحيث لا تتعدى عشرين دقيقة لهم جميعاً.
- اختيار التوقيت المناسب لتطبيق طريقة الحوار، كأن يلاحظ المعلم شعور الطلبة بالملل ويريد لهم التنويع في الأسلوب، أو رغبة منه في الكشف عن مدى التعمق لدى الطلبة في موضوع من الموضوعات أو قضية من القضايا أو أمر من الأمور.
- عدم استهزاء المعلم أو استخفافه بطريقة الطالب في الحوار أو الحديث، إذا كانت غير دقيقة، بل اللجوء إلى عملية التصويب أو إصلاح الخطأ كي يستفيد الطلبة جميعاً من ذلك.
- ضرورة إجراء المعلم للحوار مع أكبر عدد ممكن من الطلبة خلال الحوار النشط والمطول، بحيث لا يقتصر ذلك على طالب واحد أو عدد قليل من الطلبة.

- استخدام المعلم لأسلوب الدعابة أو المرح الهادف خلال عملية الحوار، وذلك من أجل إثارة جو من المحبة والتآلف بين الطلبة، بدلاً من الرهبة والخوف.
- استخدام المعلم للوسائل التعليمية المتنوعة التي لا تثير الطلبة وتشجعهم على الحوار فحسب، بل وتساعدهم أيضا على تحليل الأمور وطرح الأسئلة الأكثر عمقاً حول الموضوع المطروح للحوار.
- ضرورة ضبط النظام داخل الحجرة الدراسية خلال عملية الحوار، حتى يفهم الطالب كل سؤال يطرح من جانب المعلم، وحتى يتابع المعلم إجابات الطالب ويستمع إلى أسئلته، وحتى يدرك بقية الطلبة ما يدور من حوار ويعملوا على المشاركة فيه فيما بعد.

ثانياً: التفكير الاستقرائي:

في بداية القرن العشرين عد ديوي (Dewy) تنمية قدرة الفرد على التفكير هدفاً أساسياً للتربية، والأداة الصالحة لمعالجة المشاكل والتغلب عليها؛ فالتفكير بمعناه الواسع عملية بحث عن معنى في المواقف أو الخبرات، وفي هذا الإطار يرى ماير (Mayer) أن مفهوم التفكير مركب ويتضمن أربعة جوانب أساسية هي: التفكير كعملية بحيث تكّون عمليات المعالجة والتجهيز داخل النظام المعرفي، عقلي/معرفي، بحيث يتم داخل العقل الإنساني أو النظام المعرف ويستدل عليه من سلوك حل المشكلة بطريقة مباشرة، يظهر في سلوك موجه لحل مشكلة ما، نشاط تحليلي/تركيبي لعمل المخ. بينما يرى باير (Bayer) أن التفكير مفهوم معقد يتألف من ثلاثة مكونات هي: عمليات معرفية معقدة، ومعرفة بمحتوى المادة أو الموضوع، واستعدادات وميول شخصية (عجاج، 2000).

فالتفكير هو استثمار المعلومات الحسية وإدراك المعلومات والأفكـار المخزنـة فـي الذاكرة من أجل الحصول على معنى. ويعرف التفكير بأنه: "نشاط معرفي يشير إلى عمليات داخلية كعمليات معالجة المعلومات وترميزها بحيث لا يمكن ملاحظتها وقياسها علـى نحـو مباشر، غير أنه يمكن استنتاجها من السلوك الظاهري الذي يصدر عن الأفراد لدى انـشغالهم في حل مشكلة معيّنة (باير، 2003: 29).

لقد استخدم الباحثون أوصافاً عدة للتمييز بين نوع وآخر من أنواع التفكير مثل التفكير الفعّال، والمتقارب، والمتباعد، والناقد، والمنطقي، والاسـتقرائي، والاسـتدلالي، والتـأملي، والعلمي، والإبداعي، والرياضي وغيرها من أنواع التفكير، ويعد التفكير الاستقرائي أحد أنواع التفكير المهمة، ويعني عملية عقلية يرى فيها الإنسان أن ما يصدق على الكل يصدق أيـضا على الجزء، كما يعد الاهتمام بالتفكير الاستقرائي أحد الأهداف الأساسية في معايير المنهـاج (جروان، 1999).

وقد عرفه سعادة (2003) بأنه "ذلك النمط من التفكير الذي ينقل الفرد من الجزء إلى الكل ومن الأمثلة إلى القاعدة، ومن الحالات الفرعية إلى الأفكار الكلية العامة".

فالتفكير الاستقرائي يذهب دائماً إلى ما هو أبعد من حدود المعلومـات المعطـاة، أو الدليل المائل أمام المستقرئ، وجلّ ما يطمح إليه هو اتخاذ الدليل أو المعلومات المتوافرة سنداً مرجحاً للاستنتاجات، بمعنى إذا كانت الفروض أو المعلومات صحيحة تكونت الاسـتنتاجات صحيحة، وفي ما يلي أهم مكونات مهارات التفكير الاستقرائي:

1. تحديد المعلومات ذات العلاقة بالموضوع.
2. تحديد العلاقة السببية أو ربط السبب بالمسبب.
3. تحليل المشكلات المفتوحة.

4. الاستدلال التمثيلي.

5. التوصل إلى الاستنتاجات.

ثالثاً: العلاقة بين أسلوب الحوار والتفكير الاستقرائي:

تلتقي أساليب الحوار مع التفكير من حيث الهدف، فيعد تحفيز فكر الطالب وإثارته للنظر في المسائل والقضايا والمعارف المقدمة له من أهداف أسلوب الحوار، بالإضافة إلى أن الحوار بين المعلم والطالب يعمل على إثارة التفكير أكثر من التذكر (اللقاني، 2007).

ويرى بيرتر وسكاردفيليا (Bereiter & Scadamailia) المشار إليه في زريقات (2009) إلى أن أسلوب الحوار لا بد من أن يهدف في النهاية إلى القدرة على توليد معرفة جديدة، ولا يتم ذلك إلا من خلال ممارسة عمليات التفكير المختلفة مثل التفكير الاستقرائي والاستنتاجي وغيره.

ومما يدلل على العلاقة القوية بين أسلوب الحوار ومهارات التفكير ما قام به أحد الباحثين حيث وضع كتاباً في إستراتيجية تعليم التفكير، وكان من بين تلك الإستراتيجيات الحوار (مصطفى، 2011).

أساليب إثارة التفكير الاستقرائي في أسلوب الحوار:

يعدّ أسلوب الحوار من أساليب التعلم النشط التي تثير التفكير، وتساعد على تنمية المهارات العقلية لدى التلاميذ، بالإضافة إلى دوره في زيادة التحصيل الأكاديمي عندهم، والاحتفاظ بذلك التحصيل فترة أطول، وذلك من خلال الآتي:

1. **استخدام الأسئلة مع الإلقاء في الحوار:** ويكون ذلك بطرح الأسئلة وتسلسلها وتتابعها والتدرج فيها، ومع ذلك فقد يجد المعلم نفسه أحياناً أمام حالة تتمثل في وجود طالب ليست لديه معلومات سابقة أو واضحة أو ذات علاقة بموضوع الحوار، مما يحتم عليه استخدام أسلوب الإلقاء أو المحاضرة (الحريري، 2010)، وتعد الأسئلة السابرة القائمة على تنمية التفكير لدى الطلبة الأساس في الطريقة الحوارية (مصطفى، 2011).

2. **اختيار الموضوع الملائم للحوار:** يحرص المعلم الناجح على اختيار وتحديد موضوع الحوار الذي يثير التفكير الفعّال لدى التلاميذ، من بين العديد من الموضوعات التي يشملها المنهج المدرسي (عمر، 2010). ويرى الشقيرات (2009) أن المعلم يلجأ إلى أسلوبين مختلفين عند اختيار موضوع الحوار الملائم هما: أسلوب الاستقراء الذي يتم فيه الانتقال من الجزء إلى الكل، إذا كانت معرفة الطلبة محدودة بالنسبة لذلك الموضوع. أما إذا كانت معلوماتهم عنه جيدة، فإنه يلجأ إلى استخدام الأسلوب الاستنتاجي أو القياسي الذي يتم فيه الانتقال من الكل إلى الجزء، وذلك من اجل التوصل إلى المزيد من التفصيلات المهمة في أسلوب الحوار.

   ويتحكم في عملية اختيار موضوع الحوار الفعّال اعتباران هما: أهمية الموضوع، وفيما إذا كانت تتأثر به موضوعات أخرى، ومدى ملاءمته للموقف التعليمي التعلمي (طوالبة وآخرون، 2010).

3. **استخدام الوسائل التعليمية:** تعمل الوسائل التعليمية على حث الذاكرة الخاصة بالمتعلم على استحضار المعلومات الضرورية المتعلقة بموضوع الحوار، كما أن استخدامها يعمل على تسهيل مهمة المعلم في مساعدة الطلبة على تذكر المعلومات والحقائق

الضرورية، ويمكن تحديد أهمية استخدام الوسائل التعليمية في نجاح أسلوب الحوار النشط، في أنها تمثل قاعدة الحوار الناجح من جانب المعلم، والمنطلق الفكري السليم للطلبة، وتعمل على أثراء الحوار والعمل على إنجاحه في تحقيق مهمته التعليمية عموماً، ويمكن تلخيص خطوات استخدام الوسائل التعليمية في الحوار النشط كالآتي (الصيفي، 2009):

- التهيئة لاستخدام الوسيلة التعليمية بشكل فعّال.
- عرض الوسيلة التعليمية بشكل واضح على الطلبة من جانب المعلم.
- إعطاء لمحة من جانب المعلم عن موضوع الوسيلة وعلاقة ذلك بموضوع الحوار.
- ضرورة بدء المعلم الحوار من خلال الوسيلة التعليمية المعروضة، إذا كانت على شكل لوحة أو صورة أو شكل أو خريطة. أما إذا كانت فيلماً أو شريطاً سمعياً، فيتم عرضهما أولاً، ثم يبدأ الحوار بعد ذلك، في ضوء ما تم طرحه من معلومات أو معارف أو آراء أو أفكار أو مشكلات.

4. **مراجعة مادة الحوار:** ويهدف هذه الأسلوب إلى التأكد من وجود الخلفية المعرفية لدى الطلبة حول موضوع الحوار النشط، حيث تمثل هذه الخلفية، القاعدة الضرورية للتحصيل الأكاديمي الجديد (عمر، 2010). وهنا، فإن من الضروري على المعلم أن يحصر استخدام الحوار النشط في الموضوعات التي لم يتمكن الطالب فيها من إعطاء إجابات، وأشار الشقيرات (2009) إلى أنه يمكن للمعلم استخدام أحد الأسلوبين الآتيين لمراجعة طريقة الحوار، أو قد يمزج بينهما، وهما: استخدام حوار عام يحاور المعلم

فيه طلابه حول الموضوع المطروح بصورة عامة، أو استخدام حوار متـدرج لكـل فقرة على حدة، حتى ينتهي من الموضوع ذاته.

5. **تصويب الأخطاء:** تعدّ عملية تصويب أخطاء الطالب خلال عملية الـتعلم، مـسؤولية تربوية أساسية للمعلم، تؤدي إلى زيادة تحصيل الطالب، وإثارة تفكيـره مـن جديـد (الصيفي، 2009). وتبين الحريري (2010) أن أسلوب تصويب الأخطـاء تتـضمن استعراض مدى فهم الطالب للمصطلح أو الموضوع الذي دار حوله الحوار ومن ثـم تحديد نقاط الضعف التي لم يدركها الطلبة في هذا الجانب. وتظهر أهمية استراتيجية تصويب الأخطاء خلال الحوار النشط بصورة جليـة، خـلال تعلـيم الموضـوعات المتسلسلة، التي تعتمد فيها تعلم الموضوعات أو المفاهيم اللاحقة على الموضوعات أو المفاهيم السابقة لها، وذلك حتى يزيد تعمقهم لها كلما تقدموا في تعلم الموضوعات أو المفاهيم اللاحقة.

ويتم تصويب الأخطاء في أسلوب الحوار النشط بطريقتين، تتمثل الأولى فـي قيـام المعلم بتصويب أخطاء طلابه خلال إجابتهم للأسئلة التي طرحها عليهم المعلم أثناء حـواره معهم، بحيث يزودهم بمعلومات صحيحة، أو إعادة الحوار في النقاط التي وقعوا فيها بأخطاء واضحة. أما الطريقة الثانية، فتتمثل في قيام الطالب نفسه بتصويب أخطائه، وذلك عن طريق مناقشته لذاته، بحيث يقوم بمحاورة نفسه بنفسه، منتقداً ذاته، وموضحاً الجوانب التي أبدع أو التي أخفق فيها، خلال الأجوبة، وماذا كان عليه أن يجيب بصورة أفضل (قطامي، 1990).

أنواع الحوار في ضوء عمليات التفكير الاستقرائي:

إن علميات الحوار المختلفة من شأنها تنمية العديد مـن المهـارات العقليـة العليـا، وممارسة ألوان متنوعة من التفكير الاستقرائي، وذلك من خلال ممارسة عـدة أنـواع مـن

الحوار، وأشار الحيلة (2002)، والصيفي (2009) إلى أن أنواع الحوار التـــي تلتقـــي مـــع العمليات العقلية العليا ومهارات التفكير المختلفة هي:

1. الحوار التأملي التفكيري: يستخدم الحوار التأملي لمـــساعدة الطلبـــة علـــى تطـــوير مهاراتهم التحليلية، والتوصل إلى بدائل متنوعة، وإيجاد حلول لـــبعض المـــشكلات المختارة، وتصنيف الأفكار في مجالات رئيسة، وترتبط هـــذه المهـــارات بـــصورة مباشرة بأهداف معرفية ذات مستوى عالٍ مثل التحليل والتركيب والتقويم.
2. الحوار الاستقصائي: ويستخدم لتزويد الطلبة بالفرص لاستعمال الأسلوب التحليلـــي للتفسير، ويتطلب معلومات جديدة مع مساعدة قليلة من المدرس، ويمارس الطلبة في النقاش الاستقصائي التفكير الناقد، وجمع وتحليل المعلومات واشتقاق النتـــائج علـــى أساس الوضوح والبرهان.
3. الحوار الاستكشافي: ويهدف هذا النوع من النقاش إلى تمكين الطلبـــة مـــن بحـــث القضايا التي يثار حولها الجدل والخلاف، مثل التدخين واستعمال المخدرات، ومثـــل هذا النقاش يساعد الطلبة على الاطلاع على وجهات نظر الطلبة الآخـــرين، وهـــذا يساعدهم في أن يصبحوا أكثر تسامحاً وتقبلاً للأفكار المختلفة.

وفي ضوء ما سبق مما كتبه الباحثون من أدب نظري حول موضوع الدراسة، وبمـــا يتعلق بأسلوب الحوار، والتفكير الاستقرائي فقد استفاد الباحث من هذا الإطار النظـــري فـــي دراسته الحالية بما يأتي:

- تحديد مفهوم الحوار في العملية التدريسية، وعناصر أسلوب الحوار، ومهمة كل مـــن المعلم والطالب في العملية التعليمية، وشروط ومبادئ الحوار.

- كما ساعد الأدب النظري الباحث في مراعاة المبادئ الواجب مراعاتها عند اســتخدام أسلوب الحوار في التدريس.
- وأخيراً في ضوء ما أشار إليه الأدب النظري المتعلق بأسلوب الحوار فقد أعد الباحث الخطة التدريسية كما هو في الملحق (2).
- توضيح مفهوم التفكير الاستقرائي، وعلاقته بالحوار، وأساليبه فـــي إثـــارة التفكيـــر بالحوار وأنواعه.
- ساعد الإطار النظري الباحث في بناء اختبار التفكير الاستقرائي كما هو في الملحـــق (2).

الدراسات السابقة:

في ضوء مراجعة الدراسات السابقة ذات العلاقة تـم تـضمين الدراسـات المتعلقـة بمتغيرات الدراسة الحالية، وهي الدراسات التـي تناولـت الأسـلوب الحـواري، والتفكيـر الاستقرائي في المناهج عامة، وفي مبحث اللغة العربية خاصة ما أمكن، كمـا تـم ترتيـب الدراسات السابقة حسب التسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث، وهي كما يأتي:

أجرى وايد (Wade, 2000) دراسة في ولاية نيويورك الأمريكية هدفت إلى تقيـيم فعّالية الطريقة الحوارية في تطوير التفكير الناقد عند متعلمي اللغة الإنجليزية. تكونت عيّنـة الدراسة من (85) طالبا وطالبة في المرحلة الثانوية في ولاية نيويورك الأمريكية قسموا إلى مجموعتين، تكونت المجموعة التجريبية من (45) طالبا وطالبة، بينمـا ضـمت المجموعـة الضابطة (40) طالبا وطالبة، درست المجموعة التجريبية وحدة التاريخ الأمريكي بالطريقـة الحوارية، في حين درستها المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة وبعد إنهاء فتـرة التـدريس طبق عليهم اختبار للتفكير الناقد. وبيّنت نتائج الدراسة أن الطريقة الحوارية أسـهمت بـشكل إيجابي في تطوير التفكير الناقد عند الطلبة وقراءتهم للتاريخ الأمريكي بشكل ناقد، مع وجود تفوق واضح للإناث في المجموعة التجريبية.

وأعد كوهن وادلمان وبرسـت (Cohen, Adelman & Bresit, 2001) دراسـة هدفت التعرف إلى أثر الطريقة الحوارية في التدريب على التفكير الناقد وتنميته فـي كنـدا. تكونت عيّنة الدراسة من (54) معلما جمعوا من عدة مؤسسات تربوية لدراسة التفكير الناقد، ولتحقيق هدف الدراسة تم عقد عشرين جلسة تراوحت مدة كل منها بين ثـلاث إلـى ثـلاث ساعات ونصف، تضمنت التدريس باستخدام الطريقة الحوارية، وتطبيق اختبار للتفكير الناقد،

وبعد جمع البيانات وتحليلها خلصت الدراسة إلى أن الطريقة الحوارية أدت إلى تنمية مهارات التفكير الناقد.

وأجرى هولدن، وشميت (Holden & Schmit, 2002) دراسة نوعية هدفت للكشف عن أهم الطرق التي يمكن تقديمها لمعلمي اللغة الإنجليزية في المراحل الدراسية المختلفة في بناء استراتيجيات تدريس قائمة على المناقشة تتصف بالفاعلية. تكونت عيّنة الدراسة من (14) دراسة سابقة تم مراجعتها ونقلها من اجل تحقيق هدف الدراسة. أشارت النتائج إلى أن الحوار الفاعل قائم على استخدام الاستراتيجيات التالية: استخدام الحوار المبني على المنهجية السقراطية في إظهار وجهات نظر الطلاب، وطرح الأسئلة من خلال تدريس حصص الأدب، وأن يقوم المعلم بدور فاعل في إدارة الحوار الصفي.

وقام ابلبي، ولانجر، ولانستارند، وجاموران (Applebee, Langer, Nystrand & Gamoran, 2003) بإجراء دراسة هدفت إلى كشف أثر المناقشة المبنية على مناحٍ وطرق متعددة في تنمية الأداء القرائي والكتابي لدى الطلاب. تكونت عيّنة الدراسة من (64) طالباً وطالبة تم اختيارهم من مجموعة من صفوف اللغة الإنجليزية في إحدى المدارس المتوسطة في ولاية فلوريدا الأمريكية. استخدمت الدراسة الاستبانة القبلية والبعدية في عملية جمع البيانات. أشارت النتائج إلى أن منهجيات الحوار كانت مرتبطة بشكل دال إحصائيا مع زيادة أداء الطلاب في مادة اللغة الإنجليزية، وأن المنهجيات القائمة على الحوار كانت فاعلة في العديد من المواقف التعليمية إضافة إلى أثرها الإيجابي على الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل على حد سواء.

وقام الزعبي (2003) بإجراء دراسة هدفت إلى اختبار أثر كل من طريقة (الاكتشاف الموجّه، والمناقشة، والعصف الذهني) في تنمية التفكير الناقد والتحصيل في مادة التربية

الإسلامية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن، موزعين على (8) شعب تم تقسيمها بالطريقة العشوائية، ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد أدوات البحث المكونـة مـن البرنـامج التعليمي، واختبار التفكير الناقد، وتم تطبيق الاختبارات قبل التجربة وبعدها، وقـد أظهـرت نتائج الدراسة أن استخدام الاكتشاف الموجّه، والمناقشة، والعصف الذهني في التعليم يؤدي إلى زيادة في التحصيل، وتنمية التفكير الناقد لدى الطلبة، والاحتفاظ بالمعلومات لمدة أطول مـن الزمن، وعدم وجود أثر للتفاعل بين الجنس والطريقة في الاختبار التحصيلي واختبار التفكير الناقد البعدي لعيّنة الدراسة، وهناك أثر للتفاعل بين الجنس والطريقة في الاختبار التحـصيلي البعدي واختبار التفكير الناقد البعدي لأفراد عيّنة البحث كما أظهرت النتائج تحسناً في التفكير الناقد والتحصيل (قبل التجريب وبعده) عند الإناث كانت أعلى مـن الـذكور مـن الناحيـة الإحصائية.

وقام لتل وفوس (Little & Foss, 2004) بدراسة هدفت إلى الكشف عن تصورات معلمي ومعلمات اللغة في مدارس بورتشار الحكومية في المملكة المتحدة حول فعّالية الطريقة الحوارية في تنمية مهارات التحدث لدى الطلبة. ولتحقيق هذا الهدف تم تدريب سـتة عـشر معلماً ومعلمة على استخدام الطريقة الحوارية، مع قيام فريق البحث بإجراء زيارات ميدانيـة للمعلمين والمعلمات في مدارسهم. وفي نهاية الفصل الدراسي أجاب أفراد عيّنة الدراسة على استبانة حول فاعلية الطريقة الحوارية في تنمية مهارات التحدث وبينت نتـائج الدراسـة أن المعلمين والمعلمات يعتقدون أن الطريقة الحوارية تثير نوعا من التفاعل الاجتمـاعي لـدى الطلبة، مما يجعلهم يتحدثون بحرية أكبر، واستطاع الطلبة توظيف اللغة فـي نقـل الأفكـار للآخرين عبر الحوار.

وقام مختار (2005) بدراسة هدف فيها إلى الكشف عن فعّالية إستراتيجية مختارة للحوار النشط حول التغيير المفهومي في تصويب التصورات الخطأ عن بعض المفاهيم النَّحْوية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وقد تم اختيار مجموعة البحث من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمدرسة السيدة عائشة الإعدادية في مدينة أسيوط في مصر، وقد تكونت المجموعة التجريبية من (35) طالباً، والمجموعة الضابطة تكونت من (35) طالباً، وقد تعرض أفراد المجموعة لحالتي اختبار مختلفتين: الأولى قبل التدريس باستخدام إستراتيجية التغير المفهومي المقترحة، وقد أظهر التحليل الإحصائي للبحث تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية التغير المفهومي المقترحة على الطريقة التقليدية السائدة في تصويب تصورات تلاميذ الصف الثاني الإعدادي عن بعض المفاهيم النَّحْوية المرتبطة بمفاهيم المنصوبات المقررة عليهم، وكذلك تفوقها في إكساب تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بعض المفاهيم النَّحْوية (المنصوبات) المقررة عليهم.

وأجرت لين (Lin, 2005) دراسة هدفت إلى تقديم بعض الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها داخل الغرف الصفية لتعزيز المناقشة الفعّالة، والمشاركة وتفكير الطلاب داخل الغرفة الصفية. تكونت عيّنة الدراسة من (13) معلماً ومعلمة تم اختيارهم من المدارس الثانوية في ولاية نيوجرسي الأمريكية. استخدمت الدراسة برنامجاً تدريبياً يركز على مجموعة من الاستراتيجيات التي يستطيع المعلمون استخدامها لتعزيز مشاركة الطلاب في المناقشة الفعّالة ونشاطات التفكير داخل الغرفة الصفية. أشارت النتائج إلى أن أهم الاستراتيجيات القادرة على تعزيز مشاركة الطلاب تتضمن دوائر المناقشة، وسيناريوهات افتراضية تخيلية قائمة على المناقشة، وتعزيز روح ومفهوم المناقشة الفعّالة بين الطلاب.

وفي دراسة الهلالات (2006) التي هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام دورة الـتعلّم والمنظّم المتقدّم في اكتساب المفاهيم النحويّة والتفكير الاستقرائي لدى طلبة المرحلة الأساسيّة العليا في مدارس الثقافة العسكريّة في الأردن. تكوّن أفراد الدراسة من (206) من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدرستي الثورة العربية الكبرى/ ذكور والحسين الثانوية/ إناث، في مديرية التعليم والثقافة العسكريّة في الأردن، ولتحقيق هدف الدراسة، تم إعداد اختبار في اكتساب المفاهيم النحويّة، واختبار في التفكير الاستقرائي، تكوّن كلّ منهما من(30) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وأظهرت الدراسة النتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب المفاهيم النحويّة، تعزى إلى طريقة التدريس (دورة التعلّم، والمنظّم المتقدّم، والاعتيادية) ولصالح دورة التعلّم، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب المفاهيم النحويّة، تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس (دورة التعلّم، والمنظّم المتقدّم، والاعتيادية) والجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الاستقرائي، تعزى إلى طريقة التدريس (دورة التعلّم، والمنظّم المتقدّم، والاعتيادية) ولصالح دورة التعلّم، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الاستقرائي، تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس (دورة التعلّم، والمنظّم المتقدّم، والاعتيادية) والجنس.

وأجرى بليجرز ودولمنز (Plejers & Dolmans, 2006) دراسة هدفت إلى الكشف عن تصورات الطلاب حول العوامل التي تسهم في فاعلية المناقشة مع عضو هيئة التدريس حيث تم تقديم الوظائف ومهمات التعلم في المساقات الجامعية المختلفة بعد الدراسة الذاتية، تكونت عيّنة الدراسة من (48) طالبا من طلاب السنة الأولى والثانية في تخصص الطب في جامعة أيوا الأمريكية. استخدمت الدراسة المقابلة المفتوحة في عملية جمع البيانات،

وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن هناك أربع خصائص رئيسة للمناقشة الفعّالة حيث كانــت تصورات الطلاب المشاركين في هذه الدراسة حول المناقشة كما يأتي:

1. طلب الشرح والحصول عليه من المحاضر.
2. تطبيق المعرفة الذاتية بشكل فعّال.
3. مناقشة الفروق في وجهات النظر حول محتوى التعليم .
4. توجيه ومراقبة محتوى المناقشة واستخدام العمل الجماعي في الحوار.

كما أجرت ولكر (Walker, 2006) دراسة هدفت إلى الكشف عــن أثــر طريقــة المحاضرة وطريقة المناقشة على استدعاء الأحرف والفهم الشامل للمادة المقروءة مــن قبــل المدرس، وفي إدراك الطلبة لذواتهم، والتبادل اللفظي واتجاهات الطلبة نحو مادة اللغة، تكونت العيّنة من (50) طالباً في مرحلة المراهقة، يعانون من صعوبات في القراءة مــسجلين فـــي مدرسة حكومية، وقد تم قياس نجاح الطلبة في القراءة باختبار يتضمن محتوى يقدم في نهاية الأسبوع الخامس من التدريس، وقدمت استبانة ثالثة بعد المدة المقررة للدراســة إلــى بعــد الأسبوع العاشر من التدريس، وكان من أهم النتائج التأثير الإيجابي لطريقة المحاضــرة فـــي استدعاء الأحرف والفهم الشامل للمادة المقروءة من قبل المدرس، والتأثير السلبي فـــي إدراك الذات بالنسبة للطلبة، أما طريقة المناقشة فقد أثرت إيجابياً في تعلم المفردات، والتعبير الكتابي في المادة التي يناقشها المدرس خلال الحوار المفيد والمضبوط، وأثرت إيجابيــاً فـــي إدراك الذات، ومفهوم الذات بالنسبة للطلبة، وقد أكدت المشاركة الفعّالة في مجال التبادل اللفظي مع المدرسين والطلبة، وقد فضل هؤلاء الطلبة طريق الحوار على المحاضرة.

وفي دراسة لمختار (2007) هدفت إلى الكشف عن أثر اســتخدام أنــشطة أثرائيــة مقترحة في اللُّغة العربية على تنمية التحصيل والمهارات اللُّغوية لدى تلاميذ الصف الرابــع

الابتدائي، تم اختيار مجموعتي البحث من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بمدرسة الزهراء الابتدائية بمدينة أسيوط، وقد تكونت المجموعة الضابطة من (34) تلميذاً وتلميذة لكل مجموعة، وتكونت المجموعة التجريبية من (34) تلميذاً وتلميذةً، كما تم إعداد وتطبيق اختبار التحصيل اللُّغوي على تلاميذ الصف الرابع الابتدائي مجموعة البحث، واختبار المهارات اللُّغوية، وقد أظهر التحليل الإحصائي للبحث الأثر الإيجابي للأنشطة الأثرائية على تنمية التحصيل اللُّغوي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وكذلك الأثر الإيجابي على تنمية بعض المهارات اللُّغوية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

وأجرى تايلر (Taylor, 2007) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام المناقشة الصفية الفاعلة في تعزيز مشاركة الطلاب في المرحلة المتوسطة في النشاطات الصفية. تكونت عيّنة الدراسة من (316) طالباً تم اختيارهم من مجموعة من المدارس المتوسطة في ولاية نيوجرسي الأمريكية. استخدمت الدراسة برنامجاً تدريبياً حيث تم تدريب أفراد عيّنة الدراسة على استخدام استراتيجيات المناقشة الفعّالة المختلفة داخل الغرفة الصفية. أشارت النتائج إلى أن البرنامج التدريبي المستند على استراتجيات الحوار الفعّال قادر على تعزيز مستوى الانخراط والمشاركة لدى الطلاب في النشاطات الصفية المختلفة، وأن المشاركة الفاعلة قادرة على تعزيز اتجاهات الطلاب الإيجابية نحو عملية التعلم.

وقامت كان (Kahn, 2007) بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن استخدام التدريس المبني على المناقشة في زيادة التحصيل القرائي لدى الطلاب. تكونت عيّنة الدراسة من (194) من طلاب المرحلة الثانوية تم اختيارهم من مجموعة من المدارس الثانوية في مدينة سانتياغو الأمريكية. استخدمت الدراسة الاختبار القبلي والبعدي في عملية جمع البيانات. وأشارت النتائج إلى أن معلمي اللغة الإنجليزية يرون أن التدريس المبني على المناقشة من

أهم استراتيجيات التدريس المستخدمة في تدريس الأدب في حصص اللغة الإنجليزية. أشارت النتائج إلى أن استخدام التدريس المبني على الحوار مرتبط مع بعض النتائج السلبية المرتبطة بالإدارة الصفية مثل زيادة السلوكيات الفوضوية لدى الطلاب، وأشارت النتائج إلى أن الحوار البسيط والصحيح هو أهم محفز يستخدمه المعلم للاستفادة من التدريس المبني علـــى الحـــوار بالشكل الأفضل.

وقامت أبو الرُّب (2008) بإجراء دراسة هدفت إلى استقــصاء أثــر اســتراتيجيات الخطاب الصفي في مستوى التواصل الكتابي مع المادة العلمية وفـــي التحــصيل المعرفـــي. تكونت عيّنة الدراسة من (116) طالبة من طالبات الصف السابع الأساسي في مدرسة الأندلس الثانوية التابعة لمديرية تربية إربد الأولى للعـــام الدراســـي 2007/ 2008م، تـــم اختيارهـــا بالطريقة القصدية وقد تم توزيع العيّنة عشوائياً على ثلاث مجموعـــات تـــدريس باســـتخدام استراتيجيات الخطاب الانفرادي والطريقة الاعتيادية. ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد الخطط الدراسية التي تتناسب وملامح هذه الاستراتيجيات كما تم بناء اختبار تحصيلي تكون من (20) فقرة يقيس المستويات المعرفية العليا من تصنيف بلوم واختبار مقالي يقيس التواصل الكتـــابي مع محتوى وحدة الحرارة وتم التحقق من صدق أدوات الدراسة وثباتها. وتوصلت الدراســـة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل المعرفي بمستويات عليا وفـــي مـــستوى التواصل الكتابي مع المادة العلمية الخطاب الحواري مقارنة بكل طالبات الخطاب الانفـــرادي والطريقة الاعتيادية ولصالح طالبات الطريقة الاعتيادية مقارنة مع طالبات الخطاب الانفرادي.

وأجرى أوبل (Opel, 2008) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر الطريقة الحواريـــة في اكتساب أطفال المرحلة الأساسية في بنغلادش لمهارات التحدث، والمفردات في ماده اللغة الإنجليزية. ولتحقيق هدف الدراسة اختير (80) طالبا وطالبه من خمـــس مـــدارس أساســـية

حكوميه في بنغلادش، شاركوا في برنامج دراسي قائم على الطريقة الحوارية لمدة أربعه أسابيع، وأعد الباحث قائمه شطب تضمنت مهارات التحدث وهي: الحوار، وإبداء الرأي، والعرض، وتمثيل المواقف. وتم استخدام اختبار آخر تضمن سلم تقدير لفظي لعدد المفردات الجدد التي استخدمها الطالب أثناء التحدث. وبعد إجراء التطبيق البعدي للاختبارات تبين أن نسبة المفردات الجديدة التي استخدمها الطلبة وصلت إلى (54%) من المجموع العام للتحدث، وتمكن الطلبة من توظيف مهارات إبداء الرأي، وتمثيل المواقف بالأدلة أثناء التحدث، وأن الإناث تفوقن على الذكور في مهارات العرض، والقدرة على تنسيق الأفكار، وترابطها.

وعمل العبيد (2009) دراسة هدفت إلى الكشف عن الصيغة المقترنة لتعزيز ثقافة الحوار ومهاراته لدى طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. تكونت عيّنة الدراسة من معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الثانوية الحكومية النهارية (بنين) بالمملكة العربية السعودية, ومجموعة من الخبراء المتعاونين مع مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني ومديري الإدارات بالمركز وعددهم (51)، ولتحقيق هدف الدراسة فقد تم تصميم استبانة موجهة لأفراد عيّنة الدراسة، وقد أسفرت الدراسة عن عدة نتائج أهمها: أن هناك نسبه موافقة عاليه من الخبراء على الدواعي والمبررات من تعزيز ثقافة الحوار ومهاراته والمهارات الحوارية اللازمة لطلبة المرحلة الثانوية. وان أكثر أساليب التعليم ممارسة هي أسلوب المحادثة والمناقشة والحوار في التدريس بين المعلم والمتعلم للقيام بحوارات فعّاله وإعطاء المتعلم الحرية في التعبير عن رأيه ومناقشة مشكلاته داخل الفصل والمدرسة. وكانت أكثر أساليب التعليم أهمية هي إعطاء المتعلم الحرية في التعبير عن رأيه ومناقشة مشكلاته داخل الفصل والمدرسة. واتباع أسلوب الحوار والمناقشة في التدريس بين المعلم والمتعلم.

وكان الغرض من دراسة زريقات (2009) تقصي أثر الطريقة الحوارية في تنمية مهارات التحدث والتفكير الناقد لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن، تكون أفراد الدراسة من (60) طالباً من الصف العاشر الأساسي في مدرستين من المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة جرش في الأردن، ولتحقيق هذا الهدف بنيت أداتان هما: اختبار موقفي للتحدث مصحوب بالتسجيل والتصوير، واختبار تفكير ناقد في سياق لغوي، ، وكان من أهم نتائج الدراسة وجود فروق بين متوسطات أداء الطلبة في كل مهارة من مهارات التحدث تعزى إلى طريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق في كل مهارة من مهارات التفكير الناقد تعزى إلى طريقة التدريس لصالح الطريقة الحوارية.

وهدفت دراسة باوزير (2010) إلى الكشف عن دور معلم التربية الإسلامية في تنمية قدرات الحوار الوطني لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظة جدة، وقد تكونت عيّنة الدراسة من (222) معلماً من معلمي التربية الإسلامية ما نسبته (70%) من المجتمع الكلي لمعلمي التربية الإسلامية في محافظة جدة، كما تم اختيار جميع مشرفي التربية الإسلامية بمراكز الإشراف التربوي بإدارة التعليم بمحافظة جدة وعددهم (29) مشرفاً. وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وبناء استبانة تكونت من جزأين: الأول اشتمل على معلومات عن أفراد الدراسة من حيث الدرجة العلمية والمؤهل والوظيفة وسنوات الخبرة والدورات التدريبية، والثاني: اشتمل على (54) فقرة موزعة على ثلاثة محاور رئيسة وتم تحقيق درجات مقبولة من الصدق والثبات لها. أشارت النتائج إلى أن الأدوار التي يقوم بها معلم التربية الإسلامية في تنمية قدرات الحوار الوطني جاءت بدرجة مرتفعة قبل الدرس وأثناء الدرس وبعد الانتهاء من الدرس في التقويم، وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً لمتغير المؤهل العلمي لصالح الدراسات العليا، وعدم وجود فروق إحصائية تعزى لمتغير المؤهل التربوي والوظيفة.

وتقصّى الصليبي (2010) في دراسته أثر تصميم برنامج تعليمي لوحدة التغذية في مادة الأحياء مصمم وفق الطريقة الحوارية لمعرفة الفرق بين التدريس بطريقة الحوار والطرائق الإلقائية، ومعرفة العلاقة بين طريقة التدريس ومستوى تحصيل الطلبة في مادة العلوم، تكونت عيّنة الدراسة من (75) طالباً وطالبة في الصف الأول الثانوي في إحدى المدارس الثانوية في دمشق، تم توزيعهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء اختبار تحصيلي لوحدة التغذية لقياس المستوى التحصيلي للمتعلمين، وكان من أهم نتائج هذه الدراسة وجود فرق بين متوسط درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية (ذكور وإناث) لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فرق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في كل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية.

وأجرت بينت، هوجرات، لوبن، واخرون (Bennett, Hogarth, Lubben, Campbell, Robinson, 2010) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام إستراتيجية التدريس المبنية على المناقشة باستخدام مجموعات صغيرة على زيادة التعلم في مبحث العلوم. استخدمت الدراسة المنهجية الناقدة إذ تمت مراجعة (94) دراسة سابقة بطريقة نظامية من أجل الكشف عن أثر استخدام التدريس المبني على الحوار في زيادة دافعية التعلم في مادة العلوم. أشارت النتائج إلى أن التدريس المبني على المناقشة خاصة باستخدام مجموعات العمل الصغيرة القائم على الفهم وتحقيق أهداف موضوعة مسبقاً في عملية التدريس كانت قادرة على زيادة مستوى تعلم الطلاب في العلوم. أشارت النتائج إلى أن استخدام مجموعات غير متجانسة من حيث القدرة، والجنس، وكانت الطريق الأكثر فاعلية في زيادة التعلم في مادة العلوم.

أجرى هيننغ وبالونج (Henning & Balong, 2011)، دراسة هدفت إلى الكشف عن أفضل الطرق لصياغة وتشكيل استراتيجيات التدريس المبنية على المناقشة وربطها مع

معرفة الطلاب في الرياضيات، تكونت عيّنة الدراسة من (314) طالباً وطالبة تم اختيارهم من عدد من المدارس المتوسطة في مدينة لاس فيغاس الأمريكية. استخدمت الدراسة الملاحظـة المبنية على تصوير الفيديو في عملية جمع البيانات، أشارت النتائج إلى أن التدريس المبنـي على المناقشة الذي يتصف بالفاعلية قادر على تقييم معرفة الطلاب بـشكل عـام، وتحفيـز اهتمامات الطلاب، وتوجيههم نحو المعرفة الرياضية الأكثر فاعلية.

التعليق على الدراسات السابقة

من خلال مطالعة الدراسات السابقة العربية والأجنبية، فقد ظهر أهمية أسلوب الحوار وفاعليته في التحصيل وإكساب مفاهيم والمهارات الأساسية في اللغة العربية، وتنمية مهارات التفكير المختلفة، كما تبين من تلك الدراسات أنها تنوعت فـي الأهـداف والعيّنـة والأدوات والنتيجة وهي كما يأتي:

1. **الأهداف:** تناولت مجموعة من الدراسات السابقة أسلوب الحوار وأثره علـى التحـصيل الدراسي لدى الطلبة في مبحث اللغة العربية مثل دراسة الزعبي (2003)، ودراسة أبـو الرُّب (2009)، ودراسة زريقات (2009)، كما كان هناك بعض الدراسات الاجنبية التي تناولت أسلوب الحوار وأثره على التحصيل في مبحث اللغة الإنجليزية مثل دراسة ابلبي، لانجر، لانـستارند، وجـاموران (Applebee, Langer, Nystrand & Gamoran, 2003)، ودراسة كان (Kahn, 2007)، في حين تناولت بعض الدراسات أثر الطريقـة الحوارية في تنمية مهارات التفكير العليا المختلفة مثل مهارة التفكير الناقد كما في دراسة وايد (Wade, 2000)، ودراسة الزعبي (2003)، ودراسة زريقات (2009)، وبهذا من خلال عرض أهداف الدراسات السابقات فقد وجد الباحث مجموعة من الدراسات تناولـت أثر تدريس أسلوب الحوار في تنمية التحصيل الدراسي، ولكن لم يكن هنـاك أي دراسـة

حسب علم الباحث حاولت الكشف عن أثر التدريس بأسلوب الحوار في تنمية مهارات التفكير الاستقرائي في اللغة العربية.

2. **العيّنة:** تنوعت العيّنة في الدراسات السابقة من حيث المرحلة، والبيئة، أما المرحلة فكانت عيّنة بعض الدراسات السابقة من المرحلة الثانوية مثل دراسة مختار (2005)، ودراسة العبيد (2009)، وكانت عيّنة بعض الدراسات في المرحلة الأساسية مثل دراسة الزعبي (2003)، ودراسة الهلالات (2006)، ودراسة زريقات (2009) على طلبة الصف العاشر، ودراسة مختار (2007) على طلبة الصف الرابع، ودراسة أبو الرُّب (2008) على طلبة الصف السابع. وأما من حيث البيئة فتنوعت الدراسة بين البيئة العربية والاجنبية، ولم يكن هناك أي دراسة في دولة الكويت حسب علم الباحث في هذا الموضوع، كما لم تشتمل الدراسات السابقة على أي دراسة تناولت الصف التاسع الأساسي، وبهذا فقد اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في الصف الدراسي الذي تناولته وهو الصف التاسع الأساسي، وفي البيئة التي جرت فيها الدراسة وهي البيئة الكويتية.

3. **الأدوات:** اختلفت أداوت الدراسات السابقة حسب هدف الدراسة فقد استخدمت أغلب الدراسات السابقة المقاييس أو الاختبارات، أما الدراسة الحالية فقد استخدمت مقياس التفكير الاستقرائي واختبار التحصيل في اللغة العربية.

4. **النتيجة:** أظهرت بعض الدراسات فاعلية أسلوب الحوار في تحصيل في اللغة العربية مثل دراسة الزعبي (2003)، ودراسة كان (Kahn, 2007)، ودراسة أبو الرُّب (2008). كما كشفت بعض الدراسات فاعلية استخدام أسلوب الحوار في تدريس اللغة في تنمية مهارات التفكير المختلفة مثل دراسة وايد (Wade, 2000)، ودراسة كوهن وأدلمان وبرست

(Cohen, Adelman & Bresit, 2001)، ودراسة الزعبي (2003)، ودراسة زريقات (2009) في مهارات التفكير الناقد.

ومن خلال استعراض ما سبق من دراسات يُلاحظ أنها حاولت الكشف عن أثر استخدام أسلوب الحوار في الغرفة الصفية وفي عملية التدريس في التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير، ولكن لم يلحظ وجود أي دراسة تناولت مهارات التفكير الاستقرائي؛ لذا فإن الدراسة الحالية تستمد تميزها عن غيرها من الدراسات السابقة من خلال جمعها بين أسلوب الحوار والتحصيل الدراسي ومهارات التفكير الاستقرائي.

الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

لقد تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بعدة ميزات جعلتها تختلف عن غيرها من الدراسات السابقة، ومن أبرز ما تميزت به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة ما يأتي:

- **الهدف:** لقد تميزت الدراسة الحالية في هدفها، إذ اشتملت في هدفها على أسلوب الحوار والتحصيل الدراسي ومهارات التفكير الاستقرائي في مبحث الغة العربية.
- **العيّنة:** تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في عيّنة طلبة الصف التاسع (الذكور والإناث) في الكويت الذين تم إجراء الدراسة عليهم.
- **الأداة:** قام الباحث بتطوير مقاييس الدراسة، والتأكد من معاملات الصدق والثبات لها في البيئة الكويتية، مما يعطيها ميزة عن الدراسات السابقة، ويفيد الدراسات التي تأتي بعدها من خلال استخدام مقياس مطبق على البيئة الكويتية.

الفائدة من الدراسات السابقة:

استفاد الباحث من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري للدراسة الحالية وتعرف أساليبها الإحصائية وصياغة أسئلة الدراسة وفروضها، كما استفاد من الدراسات السابقة فـــي كيفية بناء مقاييس الدراسة الحالية.

الفصل الثالث

الطـريقة والإجـــــــراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً لأفراد الدراسة، وطريقة اختيار العيّنة، والطرق التي تم من خلالها إعداد أدوات جمع البيانات وتطويرها، كما ويتضمن إجــراءات الدراســة، والطـــرق الإحصائية التي استخدمت في معالجة البيانات.

منهجية الدراسة

تم استخدام المنهج شبه التجريبي في هذه الدراسة، إذ تم اختيار مجموعتين تجريبيتين ومجموعتين ضابطتين بطريقة قصدية من منطقة الجهراء في الكويت، وتــم توزيــع تلــك المجموعات إلى تجريبية وضابطة بطريقة عشوائية، وقد دُرّست المجموعة التجريبية الأولى والثانية بطريقة الحوار، أما المجموعتان الضابطتان فتم تدريسهما بالطريقة الاعتيادية. وتــم اختبار المجموعات قبليا بالاختبار التحصيلي واختبار التفكير الاستقرائي، وبعد الانتهاء مــن تدريس الوحدتين، تم اختبار المجموعات بعدياً بنفس الأدوات، لقياس أثر المعالجة التجريبيــة على المجموعتين.

أفراد الدراسة

بلغ عدد أفراد الدراسة (92) طالباً وطالبة من طلبة الــصف التاســع الأساســي تــم اختيارهم قصدياً من أربع مدارس متوسطة في منطقة الجهراء في الكويت، توزعــوا علـــى مدرستين للذكور ومدرستين للإناث، وتم تقسيم الشعب إلى أربـــع مجموعـــات، مجمـــوعتين تجريبيتين ومجموعتين ضابطتين بشكل عشوائي، حيث وقع الاختيار علـــى شـــعبة الـــذكور التجريبية التي درست وفق أسلوب الحوار من مدرسة المقداد بن الأسود المتوســطة وكـــان عددهم (22) طالباً، ومجموعة الذكور الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتياديـــة مـــن

مدرسة ابن الطفيل المتوسطة وعددهم (21) طالباً، أما بالنسبة للإناث فكانت المجموعة التجريبية التي درست وفق أسلوب الحوار من مدرسة أم معبد المتوسطة وعددهن (25) طالبة، والمجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية من مدرسة لولوه القعود وعددهن (24) طالبة، والجدول (1) يبين ذلك:

الجدول (1)

توزيع أفراد الدراسة على متغيرات الدراسة: المدرسة والجنس ونوع المجموعة

الجنس	اسم المدرسة	العدد	نوع المجموعة
الذكور	مدرسة المقداد بن الأسود المتوسطة	22	تجريبية
	مدرسة ابن الطفيل المتوسطة	21	ضابطة
	المجموع	45	–
الإناث	مدرسة أم معبد المتوسطة	25	تجريبية
	مدرسة لولوه القعود المتوسطة	24	ضابطة
	المجموع	49	–
	المجموع الكلي	92	–

أدوات الدراسة:

تم تطوير أداتين في هذه الدراسة، الأولى تقيس تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في اللغة العربية، والثانية تقيس التفكير الاستقرائي في اللغة العربية، وهي كما يأتي:

الأداة الأولى: اختبار التحصيل:

قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي هدفه قياس تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في دولة الكويت في وحدتي (المبني للمجهول، وأسلوب الشرط) من كتاب التدريبات النحوية المقرر عليهم، وفق الخطوات الآتية:

- الاطلاع على محتويات الوحدتين وأهدافهما ومعرفة المفاهيم الأساسية المتضمنة فيهما بالاشتراك مع بعض مدرسي اللغة العربية ومشرفيها في منطقة الجهراء التعليمية في دولة الكويت.
- بناء جدول مواصفات في صيغته الأولى للتأكد من بناء اختبار متوازن يتم فيه مراعاة جميع عناصر المحتوى التعليمي لوحدتي (المبني للمجهول، وأسلوب الشرط) من كتاب التدريبات النحوية المقرر على طلبة الصف التاسع الأساسي، بالإضافة لمراعاة مستويات بلوم في المجال المعرفي وهي: مستوى التذكر، ومستوى الفهم، ومستوى التطبيق، ومستوى التقويم.
- تحديد نوع فقرات الاختبار: من خلال مراجعة أنواع الاختبارات التقويمية للطلبة في مناهج اللغة العربية فقد تم اختيار أسئلة الاختيار من متعدد بأربع بدائل، وقد أشار العديد من الباحثين من أمثال جرونلند (Gronlund, 1981) إلى أنها تعد من أنسب أنواع أسئلة الاختبارات لما تتمتع به من مزايا أهمها: الوضوح، وقدرتها على شمول المحتوى أكثر من غيرها، وسرعة الإجابة عنها، وسهولة تصحيحها، وموضوعيتها الكاملة، وقدرتها على التمييز بين المستويات العليا بصورة واضحة.
- صياغة فقرات الاختبار: قام الباحث بمراجعة الأدب النظري المتعلق بكيفية صياغة اختبارات الاختيار من متعدد، بالإضافة إلى خبرته كمدرس في اللغة العربية، وفي ضوء ذلك تمت صياغة فقرات الاختبار التحصيلي، وقد روعي فيه: وضوح العبارات والاختيارات، مراعاة مستوى الطلبة والمرحلة التعليمية، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، شمول المحتوى التعليمي، ووجود إجابة واحدة لكل فقرة.

وفي ضوء ما سبق من الخطوات التي تمت مراعاتها في وضع الاختبار التحصيلي فقد تكون الاختبار في صورته الأولية قبل التحكيم من (20) فقرة اختيار من متعدد، ولكل فقرة أربع بدائل واحد منها إجابته صحيحة.

صدق اختبار التحصيل:

بعد إعداد اختبار التحصيل من كتاب التدريبات النحوية المقرر على طلبة الصف التاسع الأساسي في دولة الكويت قام الباحث بعرضه على (10) من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الشرق الأوسط وجامعة الكويت، كما في الملحق (1)، وقد طلب من لجنة التحكيم إبداء الرأي حول مدى ملاءمة الفقرات وشمولها لأهداف الاختبار، ومدى الوضوح، والدقة العلمية في إجابات فقرات الاختبار، والسلامة اللغوية لفقرات الاختبار وصياغتها، وتم اعتماد نسبة (80%) في موافقة المحكّمين على فقرات الاختبار.

وفي ضوء الملاحظات التي أبداها المحكمون تم إجراء التعديلات المطلوبة والخروج بالاختبار بصيغته النهائية كما هو في الملحق (2)، والتي كانت في الصياغة اللغوية لفقرات الاختبار وإعادة ترتيب بعض الفقرات، وتوزيعها على مستويات بلوم، إذ تم تعديل جدول المواصفات، حيث حذف مستوى التقويم، وإعادة ترتيب فقرات هذا المستوى حسب مستويات بلوم الثلاثة الأولى في المجال المعرفي، وأصبح جدول المواصفات في صيغته النهائية كما هو في الملحق (2).

ثبات الاختبار التحصيلي:

تم اختيار عيّنة استطلاعية بلغ عددها (23) طالباً من إحدى شعب الصف التاسع الأساسي في مدرسة "علي السالم" في منطقة الجهراء، وهي من غير أفراد الدراسة، وتم تطبيق الاختبار عليهم، وبعد أسبوعين تم إعادة تطبيق الاختبار على العيّنة نفسها، وبعد

تصحيح استجابات الطلاب على فقرات الاختبار للمرتين، ورصد العلامـــات التـــي حـــصلوا عليها، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين نتائج استجابتهم في المرتين فبلغ (0.84) وهــو معامل مقبول لأغراض تطبيق الاختبار على أفراد الدراسة، كما تم احتساب معامل الاتـــساق الداخلي حسب طريقة كرونباخ ألفا على التطبيق الأول وبلغ معامل الثبات (0.82)، وتعد هذه المعاملات مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار التحصيلي:

لقد تم حساب معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لكل فقرة من فقــرات الاختبـــار، وذلك من خلال التجريب الأولي للاختبار على عيّنة استطلاعية مـــن مدرســـة "أبـــو بكـــر الصديق"، بلغ عدد طلابها (23) طالباً. وبعد تصحيح إجابات الطالبات تم حساب معـــاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار، وقد تراوحت معـــاملات التمييـــز للاختبار ما بين (0.25–0.72) وتراوحت معاملات الـــصعوبة مـــا بـــين (0.31–0.77)، والجدول (2) يبين ذلك.

جدول (2)

معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لفقرات الاختبار التحصيلي

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0.68	0.31	11	0.31	0.56
2	0.30	0.33	12	0.52	0.36
3	0.30	0.34	13	0.34	0.62
4	0.33	0.42	14	0.41	0.68
5	0.72	0.39	15	0.41	0.77
6	0.52	0.46	16	0.55	0.58
7	0.62	0.41	17	0.70	0.33
8	0.34	0.35	18	0.66	0.51
9	0.55	0.75	19	0.38	0.70
10	0.38	0.35	20	0.48	0.31

تصحيح الاختبار التحصيلي

تكون الاختبار التحصيلي من (20) فقرة من نوع الاختيار من متعدد بأربع بدائل، واحتسبت علامة واحدة للإجابة الصحيحة، والعلامة صفر للإجابة الخاطئة، وبذلك تكون النهاية العظمى للعلامة على الاختبار (20) علامة.

الأداة الثانية: اختبار التفكير الاستقرائي:

قام الباحث بإعداد اختبار التفكير الاستقرائي من خلال الرجوع إلى الأدب النظري المتعلق بالتفكير الاستقرائي، بهدف الكشف عن مفهوم ومبادئ التفكير الاستقرائي ومعرفة الأسس التي ينطلق منها التفكير الاستقرائي.

وفي ضوء ذلك قام الباحث بالتعرف إلى مهارات التفكير الاستقرائي وكيفية بناء الاختبار في ضوء تلك المهارات، وكيفية صياغة الفقرات، وبهذا فقد تكون الاختبار في صيغته الأولية من (20) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، صيغت الفقرات من وحدتي (المبني للمجهول، وأسلوب الشرط) اللتين درسهما الطالب، ويهدف إلى الانتقال من الجزء إلى الكل، من خلال قياس قدرة الطالب على توظيف المعلومات الموجودة في المقدمات في مواقف جديدة والخروج باستنتاجات وتعميمات يستفاد منها.

صدق اختبار التفكير الاستقرائي:

بعد إعداد اختبار التفكير الاستقرائي من كتاب التدريبات النحوية المقرر على طلبة الصف التاسع الأساسي في دولة الكويت قام الباحث بعرضه على (10) أعضاء هيئة التدريس في جامعة الشرق الأوسط وجامعة الكويت، كما في الملحق (1)، وقد طلب من لجنة التحكيم إبداء الرأي حول مدى ملاءمة الفقرات للتفكير الاستقرائي، ومناسبة البدائل لفقرات الاختبار، ومدى الوضوح والدقة في إجابات فقرات الاختبار، والسلامة اللغوية لفقرات الاختبار

وصياغتها، وفي ضوء الملاحظات التي أبداها المحكمون تم إجراء التعديلات المطلوبة التي كان أهمها إبقاء الفقرات على عددها وهي (20) فقرة، ولكن تمت إعادة صياغة العديد من الفقرات لتناسب مهارة التفكير الاستقرائي، ووضع مجموعة من المقدمات في فقرة الاختبار ليصل الطالب من خلالها إلى الاستنتاج، والملحق (2) يبين الاختبار الاستقرائي في صيغته النهائية بعد التحكيم.

ثبات التفكير الاستقرائي:

تم اختيار عيّنة استطلاعية بلغ عددها (23) طالباً من أحد شعب الصف التاسع الأساسي في مدرسة "علي السالم" في منطقة الجهراء، وهم من غير أفراد الدراسة، وتم تطبيق الاختبار عليهم، وبعد أسبوعين تم إعادة تطبيق الاختبار على العيّنة نفسها، وبعد تصحيح استجابات الطلاب على فقرات الاختبار للمرتين ورصد العلامات التي حصلوا عليها، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين نتائج استجابتهم في المرتين فبلغ (0.81)، كما تم احتساب معامل الثبات الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا على التطبيق الأولى وبلغ معامل الثبات (0.89)، وتعد هذه المعاملات مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح اختبار التفكير الاستقرائي:

تكون الاختبار من (20) فقرة من نوع الاختيار من متعدد بأربع بدائل، واحتسبت علامة واحدة للإجابة الصحيحة، والعلامة صفر للإجابة الخاطئة، وبذلك تكون النهاية العظمى للعلامة على الاختبار (20) علامة.

الأداة الثالثة: الخطة التدريسية

قام الباحث بإعداد خطة تدريسية لتدريس وحدتي (المبني للمجهول، وأسلوب الشرط) من كتاب التدريبات النحوية المقررة على طلبة الصف التاسع الأساسي في دولة الكويت للعام

الدراسي (2011- 2012م)، وقد تم اتباع تحضير الدروس في تلك الخطط وفق الخطوات الآتية:

- كتابة المعلومات الأساسية للدرس، وهي المادة الدراسية، وعنوان الوحدة وعنوان الدرس، واسم المدرسة، والتاريخ، والحصة.
- تحديد الأهداف التعليمية المنشودة من وحدتي (المبني للمجهول، وأسلوب الشرط) من كتاب التدريبات النحوية المقرر على الطلبة.
- تحديد الوسائل التعليمية.
- تحديد خطط سير الدرس، والذي يتمثل بالتمهيد للحصة وفاعليات التدريس لكل من المعلم والطالب وفق أسلوب الحوار، وأساليب التقويم القبلي والتكويني الختامي في الحصة.
- وضع طرق التقويم لكل درس.

وقد تم عرض تلك الخطط على (10) من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الشرق الأوسط وجامعة الكويت، كما في الملحق (1)، ليتم تناول هذه الخطط بالتعديل أو الإضافة أو الحذف. وقد أُخذت ملاحظاتهم وأراؤهم بالحسبان، ووضعت الخطط التدريسية بصورتها النهائية كما هو في الملحق (2)، والتي تم تطبيقها على المجموعتين التجريبيتين.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

1. المتغير المستقل: والمتمثل بأسلوب التدريس وله مستويان، هما:
   - أسلوب الحوار.

- الطريقة الاعتيادية.

2. المتغيرات التابعة، وتشمل:

- التحصيل.
- التفكير الاستقرائي.

تصميم الدراسة:

جرى استخدام التصميم شبه التجريبي في هذه الدراسة، إذ طبق الاختبار التحصيلي، واختبار التفكير الاستقرائي (القبلي والبعدي) على جميع أفراد الدراسة، وطبّق أسلوب التدريس (الحوار) على أفراد المجموعتين التجريبيتين فقط، مع الأخذ بالاعتبار متغير الجنس (ذكورا وإناثا) كمتغيّر معدّل. وبذلك فإن التصميم المستخدم في هذه الدراسة هو التصميم العاملي (Factorial Design) باختبار قبلي وبعدي، والذي يوضحه الرسم الآتي:

جدول (3)

التصميم العاملي للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة / الجنس	التجربية (أسلوب الحوار)	الضابطة (الطريقة الاعتيادية)
ذكور	قياس قبلي وبعدي للتفكير الاستقرائي والتحصيل	قياس قبلي وبعدي للتفكير الاستقرائي والتحصيل
إناث	قياس قبلي وبعدي للتفكير الاستقرائي والتحصيل	قياس قبلي وبعدي للتفكير الاستقرائي والتحصيل

إجراءات الدراسة:

اتبع الباحث الإجراءات التالية لبلوغ أهداف دراسته، وهي كما يأتي:

- تحديد هدف الدراسة الرئيس وأسئلتها التي تم الانطلاق منها في الدراسة الحالية.
- إعداد دروس في تطبيق أسلوب الحوار لوحدتي (المبني للمجهول، وأسلوب الشرط) في كتاب التدريبات النحوية المقرر على طلبة الصف التاسع الأساسي في دولة الكويت، إذ يشتمل كل درس على عنوان الدرس والأهداف التعليمية والوسائل وإجراءات السير في الحصة وفق أسلوب الحوار، وقد تم التحقق من سلامة وصحة الدروس من خلال عرضها على مجموعة من المحكّمين المتخصصين.
- بناء أداوت الدراسة من خلال الأدب النظري والدراسات السابقة، وهي اختبار التحصيل واختبار التفكير الاستقرائي لوحدتي (المبني للمجهول، وأسلوب الشرط) في كتاب التدريبات النحوية المقرر على طلبة الصف التاسع الأساسي في دولة الكويت، وتحقيق معاملات الصدق والثبات لهذه الأدوات.
- تحديد أفراد الدراسة التي تم التطبيق عليها وهي أربع شعب من طلبة الصف التاسع الأساسي في منطقة الجهراء في دولة الكويت في مبحث اللغة العربية، وتقسيمهم إلى شعبتين تجريبيتين تدرسان وفق أسلوب الحوار، واثنتين ضابطتين تدرسان وفق الطريقة الاعتيادية.
- تطبيق أدوات الدراسة قبلياً على أفراد الدراسة.
- تدريس طلبة المجموعتين التجريبيتين باستخدام أسلوب الحوار وفقاً للحصص المقررة. وتدريس طلبة المجموعتين الضابطتين باستخدام الطريقة المعتادة في التدريس، وبنفس عدد الحصص.

- تطبيق أدوات الدراسة بعدياً على طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة بعد الانتهاء من التطبيق.
- تحليل النتائج وتفسيرها بواسطة برنامج التحليل الإحصائي (SPSS).وتقديم التوصيات والمقترحات، في ضوء نتائج الدراسة.

التحليلات الإحصائية:

للتوصل إلى نتائج الدراسة تم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- تحليل التباين الثنائي المصاحب (Two - Way ANCOVA)، للإجابة عن سؤالي الدراسة، واختبار الفرضيات المتعلقة بها.
- معامل ارتباط بيرسون ومعامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا للتأكد من ثبات الاختبار التحصيلي واختبار التفكير الاستقرائي.

الفصل الرابــــــــــــــع

نتائــــــــــــــــــج الدراســـــة

يتناول هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة التي تم التوصل إليها التي هدفت إلى معرفة مدى فاعلية تدريس اللغة العربية بأسلوب الحوار في تحصيل طلبة الصف التاسع وتفكيرهم الاستقرائي بدولة الكويت، وفيما يلي عرضٌ لها وفقاً لسؤاليّ الدراسة.

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ونصه ما يأتي: هل يختلف تحصيل طلبة الصف التاسع في دولة الكويت في مادة اللغة العربية باختلاف أسلوب التدريس (أسلوب الحوار، والأسلوب الاعتيادي) والجنس والتفاعل بينهما؟، وللإجابة عن هذا السؤال تمت صياغة الفرضية الصفرية الآتية: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$) في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في مادة اللغة العربية تعزى لأسلوب التدريس (الحوار، الاعتيادية)، وللجنس وللتفاعل بينهما".

لقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات أفراد عيّنة الدراسة على اختبار التحصيل في مادة اللغة العربية القبلي والبعدي وفقاً لمتغيري: أسلوب التدريس (أسلوب الحوار والأسلوب الاعتيادي) والجنس (ذكر، وأنثى)، وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول (4).

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات أفراد الدراسة على اختبار التحصيل القبلي والبعدي في مادة اللغة العربية وفقاً لمتغيري: أسلوب التدريس والجنس

الجنس	الإحصاءات الوصفية	الاختبار القبلي			الاختبار البعدي		
		الضابطة	التجريبية	المجموع	الضابطة	التجريبية	المجموع
الذكور	العدد	21	22	43	21	22	43
	المتوسط الحسابي	5.95	4.73	5.33	11.29	15.45	13.42
	الانحراف المعياري	2.50	2.21	2.41	2.03	2.06	2.92
الإناث	العدد	24	25	49	24	25	49
	المتوسط الحسابي	5.50	5.88	5.69	11.38	15.88	13.67
	الانحراف المعياري	2.65	2.24	2.43	1.71	2.28	3.03
المجموع	العدد	45	47	92	45	47	92
	المتوسط الحسابي	5.71	5.34	5.52	11.33	15.68	13.55
	الانحراف المعياري	2.56	2.28	2.42	1.85	2.17	2.97

يتبين من الجدول (4) وجود فرق ظاهري بين متوسط علامات الطلبة على اختبار التحصيل في مادة اللغة العربية القبلي في المجموعتين التجريبية والضابطة، فقد كان المتوسط الحسابي لعلامات المجموعة الضابطة (5.71) علامة، أما المتوسط الحسابي لعلامات المجموعة التجريبية فقد بلغ (5.34) علامة؛ أي أن هناك فرقاً ظاهرياً في المتوسط الحسابي بين المجموعتين مقداره (0.37). كما يتضح وجود فرق ظاهري بين متوسط علامات الذكور والإناث على اختبار التحصيل في مادة اللغة العربية القبلي، فقد كان المتوسط الحسابي لعلامات الذكور (5.33) علامة، أما المتوسط الحسابي لعلامات الإناث فقد بلغ (5.69) علامة؛ أي ان هناك فرقاً ظاهرياً في المتوسط الحسابي بين الجنسين مقداره (0.36). وقد تم ضبط (حذف) هذه الفروق إحصائياً باستخدام تحليل التباين المصاحب (Two Way ANCOVA).

ويظهر الجدول (4) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسط علامات الطلبة على اختبار التحصيل في مادة اللغة العربية البعدي في المجموعتين التجريبية والضابطة، إذ تشير النتائج إلى أن المتوسط الحسابي لعلامات المجموعة الضابطة على الاختبار البعدي كان (11.33) علامة بانحراف معياري (1.85)، أما المتوسط الحسابي لعلامات المجموعة التجريبية فقد بلغ (15.68) علامة بانحراف معياري (2.17)؛ أي أن هناك فرقاً ظاهرياً في المتوسط الحسابي بين المجموعتين مقداره (4.35)، كما يتضح وجود فرق ظاهري بين متوسط علامات الذكور والإناث على اختبار التحصيل في مادة اللغة العربية البعدي؛ فقد كان المتوسط الحسابي لعلامات الذكور (13.42) علامة بانحراف معياري (2.92)، أما المتوسط الحسابي لعلامات الإناث فقد بلغ (13.67) علامة بانحراف معياري (3.03)؛ أي أن هناك فرقاً ظاهرياً في المتوسط الحسابي بين الجنسين مقداره (0.25).

ولمعرفة مستوى الدلالة الإحصائية للفروق في المتوسطات الحسابية لعلامات الطلبة على اختبار التحصيل في مادة اللغة العربية البعدي وفقاً لمتغير أسلوب التدريس (أسلوب الحوار والطريقة الاعتيادية)، والجنس، والتفاعل بين أسلوب التدريس والجنس، وبهدف عزل (حذف) الفروق في أداء الطلبة على الاختبار القبلي، تم تطبيق اختبار تحليل التباين الثنائي المصاحب (Two Way ANCOVA) عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \geq 0.05$)، وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول (5).

الجدول (5)

نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب لعلامات الطلبة على اختبار التحصيل البعدي في مادة اللغة العربية وفقاً لمتغيري أسلوب التدريس والجنس والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
المصاحب (القبلي)	0.164	1	0.164	0.039	0.843	
أسلوب التدريس	428.627	1	428.627	102.491	0.000*	54.1%
الجنس	1.435	1	1.435	0.343	0.560	0.40%
أسلوب التدريس×الجنس	0.525	1	0.525	0.126	0.724	0.10%
الخطأ	363.841	87	4.182			

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
الكلي	794.593	91				

تظهر النتائج في الجدول (5) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (≤ 0.05 α) بين متوسط علامات الطلبة على اختبار التحصيل في مادة اللغة العربية البعدي في المجموعتين: التجريبية (التي درست باستخدام أسلوب الحوار) والضابطة (والتي درست باستخدام الأسلوب الاعتيادي)، فقد كانت قيمة (ف) المحسوبة (102.491)، وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائية (α ≤ 0.05)، كما يشير الجدول (2) إلى عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α ≤ 0.560) بين متوسط علامات الطلبة على اختبار التحصيل في مادة اللغة العربية البعدي في المجموعتين (الذكور والإناث)، فقد كانت قيمة (ف) المحسوبة تساوي (0.343)، وهذه القيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائية (α ≤ 0.214)، في حين تظهر النتائج عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات علامات الطلبة على اختبار التحصيل في مادة اللغة العربية البعدي تبعاً للتفاعل بين أسلوب التدريس والجنس، فقد كانت قيمة (ف) المحسوبة تساوي (0.126)، وهذه القيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائية (α ≤ 0.724).

ولتحديد قيمة الفروق في متوسطات علامات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل في مادة اللغة العربية البعدي، تم حساب المتوسطات الحسابية المعدّلة وذلك لعزل أثر أداء المجوعتين في الاختبار القبلي، على أدائهما في الاختبار البعدي، وكانت النتائج كما في الجدول (6).

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية المعدّلة لعلامات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل البعدي في مادة اللغة العربية بعد عزل أثر الأداء على الاختبار القبلي

المجموعة	المتوسط المعدّل	الخطأ المعياري
الضابطة	11.33	0.31
التجريبية	15.67	0.30

تشير النتائج المتوسطات الحسابية المعدّلة (الجدول 6) لعلامات الطلبة في المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار التحصيل البعدي في مادة اللغة العربية، بعد عزل أثر الأداء على اختبار التحصيل في مادة اللغة العربية القبلي إلى أن الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام أسلوب الحوار)، اذ حصلت على متوسط حسابي معدّل بلغ (15.67) علامة وهو أعلى بدلالة إحصائية من المتوسط الحسابي المعدّل للمجموعة الضابطة (والتي درست باستخدام الأسلوب الاعتيادي) البالغ (11.33).

ولإيجاد فاعلية أسلوب الحوار تم إيجاد حجم الأثر Effect Size باستخدام مربع ايتا Eta Square، فقد وجد أنه يساوي (54.1%): وهذا يعني أن أسلوب الحوار يفسر حوالي (54.1%) من التباين في التحصيل اللغوي لدى الطلبة، بينما الباقي من التباين (45.9%) غير مفسّر ويرجع إلى عوامل أخرى غير متحكم بها.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ونصه: هل يختلف التفكير الاستقرائي لدى طلبة الصف التاسع في دولة الكويت في مادة اللغة العربية باختلاف أسلوب التدريس (أسلوب الحوار، والأسلوب الاعتيادي) والجنس والتفاعل بينهما؟، وللإجابة عن هذا السؤال تمت صياغة الفرضية الآتية لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في التفكير الاستقرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مادة اللغة العربية تعزى لأسلوب التدريس (الحوار، الاعتيادية)، وللجنس وللتفاعل بينهما؟

لقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات أفراد عيّنة الدراسة على اختبار التفكير الاستقرائي في مادة اللغة العربية القبلي والبعدي وفقاً لمتغيري: أسلوب التدريس (أسلوب الحوار والأسلوب الاعتيادي) والجنس (ذكر، وأنثى)، وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول (7).

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات أفراد عيّنة الدراسة على اختبار التفكير الاستقرائي القبلي والبعدي في مادة اللغة العربية وفقاً لمتغيري: أسلوب التدريس والجنس

الجنس	الإحصاءات الوصفية	الاختبار القبلي			الاختبار البعدي		
		الضابطة	التجريبية	المجموع	الضابطة	التجريبية	المجموع
الذكور	العدد	21	22	43	21	22	43
	المتوسط الحسابي	4.43	3.41	3.91	10.29	13.36	11.86
	الانحراف المعياري	2.62	2.36	2.51	2.69	2.42	2.96
الإناث	العدد	24	25	49	24	25	49
	المتوسط الحسابي	3.29	3.16	3.22	9.25	13.24	11.29
	الانحراف المعياري	2.27	2.08	2.15	2.98	2.50	3.39
المجموع	العدد	45	47	92	45	47	92
	المتوسط الحسابي	3.82	3.28	3.54	9.73	13.30	11.55
	الانحراف المعياري	2.48	2.19	2.34	2.86	2.44	3.19

يتبين من الجدول (7) وجود فرق ظاهري بين متوسط علامات الطلبة على اختبار التفكير الاستقرائي القبلي في مادة اللغة العربية في المجموعتين التجريبية والضابطة، فقد كان المتوسط الحسابي لعلامات المجموعة الضابطة (3.82) علامة، أما المتوسط الحسابي لعلامات المجموعة التجريبية فقد بلغ (3.28) علامة؛ أي أن هناك فرقاً ظاهرياً في المتوسط الحسابي بين المجموعتين مقداره (0.54). كما يتضح وجود فرق ظاهري بين متوسط علامات الذكور والإناث على اختبار التفكير الاستقرائي القبلي في مادة اللغة العربية، فقد كان المتوسط الحسابي لعلامات الذكور (3.91) علامة، أما المتوسط الحسابي لعلامات الإناث فقد

بلغ (3.22) علامة؛ أي ان هناك فرقاً ظاهرياً في المتوسط الحسابي بين الجنسين مقداره (0.69). وقد تم ضبط (حذف) هذه الفروق إحصائياً باستخدام تحليل التباين الثنائي المصاحب (Two Way ANCOVA).

ويظهر الجدول (7) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسط علامات الطلبة على اختبار التفكير الاستقرائي البعدي في مادة اللغة العربية في المجموعتين التجريبية والضابطة، إذ تشير النتائج إلى أن المتوسط الحسابي لعلامات المجموعة الضابطة على الاختبار البعدي كان (9.73) علامة بانحراف معياري (2.86)، أما المتوسط الحسابي لعلامات المجموعة التجريبية فقد بلغ (13.30) علامة بانحراف معياري (2.44)؛ أي أن هناك فرقاً ظاهرياً في المتوسط الحسابي بين المجموعتين مقداره (3.57). كما يتضح وجود فرق ظاهري بين متوسط علامات الذكور والإناث على اختبار التفكير الاستقرائي البعدي في مادة اللغة العربية؛ فقد كان المتوسط الحسابي لعلامات الذكور (11.86) علامة بانحراف معياري (2.96)، أما المتوسط الحسابي لعلامات الإناث فقد بلغ (11.29) علامة بانحراف معياري (3.39)؛ أي أن هناك فرقاً ظاهرياً في المتوسط الحسابي بين الجنسين مقداره (0.57).

ولمعرفة مستوى الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لعلامات الطلبة على اختبار التفكير الاستقرائي البعدي في مادة اللغة العربية وفقاً لمتغير أسلوب التدريس (أسلوب الحوار والأسلوب الاعتيادية)، والجنس، والتفاعل بين أسلوب التدريس والجنس، وبهدف عزل (حذف) الفروق في أداء الطلبة على الاختبار القبلي، تم تطبيق اختبار تحليل التباين الثنائي المصاحب (Two Way ANCOVA) عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05 ≤ α)، وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول (8).

الجدول (8)

نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب لعلامات الطلبة على اختبار التفكير الاستقرائي البعدي في مادة اللغة العربية وفقاً لمتغيري أسلوب التدريس والجنس والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
المصاحب (القبلي)	6.448	1	6.448	0.911	0.343	
أسلوب التدريس	292.169	1	292.169	**41.265**	**0.000***	**32.2%**
الجنس	5.573	1	5.573	0.787	0.377	0.90%
أسلوب التدريس×الجنس	3.709	1	3.709	0.524	0.471	0.60%
الخطأ	615.989	87	7.080			
الكلي	**923.888**	**91**				

تظهر النتائج في الجدول (8) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (≥ 0.05 α)، بين متوسط علامات الطلبة على اختبار التفكير الاستقرائي البعدي في مادة اللغة العربية في المجموعتين: التجريبية (التي درست باستخدام أسلوب الحوار) والضابطة (والتي درست باستخدام الأسلوب الاعتيادي)، فقد كانت قيمة (ف) المحسوبة (41.265)، وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \geq 0.00$)، كما يشير الجدول (5) إلى عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.377$)، بين متوسط علامات الطلبة على اختبار التفكير الاستقرائي البعدي في مادة اللغة العربية في المجموعتين (الذكور والإناث)، فقد كانت قيمة (ف) المحسوبة تساوي (0.787)، وهذه القيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \geq 0.214$)، في حين تظهر النتائج عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات علامات الطلبة على اختبار التفكير الاستقرائي البعدي في مادة اللغة العربية تبعاً للتفاعل بين أسلوب التدريس والجنس، فقد كانت قيمة (ف) المحسوبة تساوي (0.524)، وهذه القيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \geq 0.471$).

ولتحديد قيمة الفروق في متوسطات علامات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التفكير الاستقرائي لدى في مادة اللغة العربية البعدي، تم حساب المتوسطات الحسابية المعدّلة وذلك لعزل أثر أداء المجوعتين في الاختبار القبلي، على أدائهما في الاختبار البعدي، وكانت النتائج كما في الجدول (9).

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية المعدّلة لعلامات الطلبة في المجمعتين التجريبية والضابطة على اختبار التفكير الاستقرائي البعدي في مادة اللغة العربية بعد عزل أثر الأداء على الاختبار القبلي

المجموعة	المتوسط المعدّل	الخطأ المعياري
الضابطة	9.73	0.40
التجريبية	13.33	0.39

تشير نتائج المتوسطات الحسابية المعدّلة (الجدول 9) لعلامات الطلبة في المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار التفكير الاستقرائي البعدي في مادة اللغة العربية، بعد عزل أثر الأداء على اختبار التفكير الاستقرائي لدى في مادة اللغة العربية القبلي إلى أن الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام أسلوب الحوار)، اذ حصلت على متوسط حسابي معدّل بلغ (13.33) علامة وهو أعلى بدلالة إحصائية من المتوسط الحسابي المعدّل للمجموعة الضابطة (والتي درست باستخدام الأسلوب الاعتيادي) البالغ (9.73).

ولإيجاد فاعلية أسلوب الحوار تم إيجاد حجم الأثر Effect Size باستخدام مربع ايتا Eta Square، فقد وجد أنه يساوي (32.2%): وهذا يعني أن أسلوب الحوار يفسر حوالي (32.2%) من التبيان في التفكير الاستقرائي اللغوي لدى الطلبة، بينما الباقي من التباين (67.8%) غير مفسّر ويرجع إلى عوامل أخرى غير متحكم بها.

الفصل الخامـــس

مناقشـــــــــة النتائـــــــج

يتناول هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها، والتي هدفت الى معرفة مدى فاعلية تدريس اللغة العربية بأسلوب الحوار في تحصيل طلبة الصف التاسع وتفكيرهم الاستقرائي بدولة الكويت، وفيما يلي عرضٌ لها وفقاً لسؤاليّ الدراسة.

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ونصه ما يأتي: هل يختلف تحصيل طلبة الصف التاسع في دولة الكويت في مادة اللغة العربية باختلاف أسلوب التدريس (أسلوب الحوار، والأسلوب الاعتيادي) والجنس والتفاعل بينهما؟

كشفت نتائج الدراسة المتعلقة بهذا السؤال عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط علامات الطلبة على اختبار التحصيل في مادة اللغة العربية البعدي في المجموعتين: التجريبية (التي درست باستخدام أسلوب الحوار) والضابطة (والتي درست باستخدام الطريقة الاعتيادية)، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط علامات الطلبة على اختبار التحصيل في مادة اللغة العربية البعدي في المجموعتين تبعاً لمتغير الجنس، وللتفاعل بين أسلوب التدريس والجنس.

تشير نتيجة الدراسة الحالية إلى أهمية أسلوب الحوار في العملية التدريسية ودوره فـــي النمو المعرفي وارتفاع تحصيل الطلبة مقارنة مع الطريقة الاعتيادية، وقد يعزى ذلـــك إلـــى الأسلوب الذي تم فيه بناء أسلوب الحوار، إذ تم تصميم الدروس بطريقة تفاعلية بين المعلـــم والطلاب وبين الطلاب مع بعضهم بعضا، فكان الطالب محور العملية التعليميـــة، ولـــه دور حيوي وإيجابي في العملية التعليمية، فهو يسأل ويحاور ويفكر ويبتكر ويخطط، بينما يكـــون

المدرس موجهاً ومشرفاً ومرشداً، وهذا بدروه يساهم بدرجة كبيرة في احتفاظ المتعلم بالمعارف والمعلومات والحقائق؛ مما يزيد من تحصيله المعرفي، لهذا تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق أسلوب الحوار على طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا وفق الطريقة الاعتيادية التي تقوم على الشرح والعرض من المعلم.

وتعزى نتيجة الدراسة الحالية إلى الدور الذي يقوم به أسلوب الحوار في تنمية التفاعل الاجتماعي الصفي بين الطلبة مما يؤدي إلى زيادة مشاركتهم بعملية التعليم، واحتفاظهم بالمعارف والمهارات التي يتفاعلون معها ويمارسونها أكثر من التي يحفظونها ويقرأونها وقد دلت على هذا التفسير نتائج دراسة لتل وفوس (Little & Foss, 2004) التي كشفت في نتائجها أن الطريقة الحوارية تثير نوعا من التفاعل الاجتماعي لدى الطلبة، مما يجعلهم يتحدثون بحرية أكبر، واستطاعة الطلبة توظيف اللغة في نقل الأفكار للآخرين عبر الحوار.

كما تفسر نتيجة الدراسة الحالية بأن أسلوب الحوار يعمل على تفاعل الطلاب مع بعضهم بعضا، وهذا التفاعل يؤدي إلى مرور الطلبة بخبرات تربوية مباشرة تسهم في إتقان عمليات التعلم. ومما يعزز هذه النتيجة نتائج دراسة تايلر (Taylor, 2007) التي بينت أن استراتجيات المناقشة الفعّالة قادرة على تعزيز مستوى الانخراط والمشاركة لدى الطلاب في النشاطات الصفية المختلفة.

كما يفسر نتيجة الدراسة الحالية أن أسلوب الحوار التي تم تطبيقها على الطلبة تم فيها مراعاة عوامل وأسباب نجاح استخدام عمليات الحوار الصفي ومن هذه الاستراتيجيات التي تم مراعاتها الوعي بالأهداف المرجوة من الحوار، ومناسبة حجم المجموعة، تهيئة الفرصة لاستخدام الحوار، وتقصير مدة الحوار مع الطالب، وتوخي البساطة في الحوار مع الطالب، واحترام المتحاورين أثناء عملية الحوار، وأن يكون الطالب على قدر من الدراية والعلم

بالموضوع المراد التحاور حوله، وأن يعد المعلم الأسئلة المناسبة التي يدور حولها الموضوع المراد التحاور فيه، وأن تكون الأسئلة من النوع الذي يؤدي إلى تنمية قــدرة الطالــب علــى إدراك العلاقات ومسايرة الدرس.

اتفقت نتائج الدراسة الحالية في هذا السؤال مع نتائج دراسة وايد (Wade, 2000) ونتائج دراسة ابلبي، لانجر، لانستارند، وجاموران (Applebee, Langer, Nystrand & Gamoran, 2003)، ونتائج دراسة أبو الرُّب (2008)، ونتائج دراسة زريقات (2009)، ونتائج دراسة الصليبي (2010) التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمجموعة التجريبية التي درست باستخدام أسلوب الحوار على اختبار التحصيل البعدي، ونتائج دراسة بينت، هوجرات، لوبن، واخرون (Bennett, Hogarth, Lubben, Campbell, Robinson, 2010)، كما اتفقت مع نتائج دراسة الزعبي (2003) التي كشفت نتائجها أن استخدام الحوار في التعليم يؤدي إلى زيادة في التحصيل، والاحتفاظ بالمعلومات لمدة أطول من الزمن.

ولم يجد الباحث في حدود إطلاعه وبحثه في الدراسات السابقة ونتائجها وجود أي دراسة تختلف في نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية، حيث كشفت نتائج جميع الدراسات التي وجدها الباحث في موضوع هذا السؤال وجود أثر للمجموعة التجريبية التي درست وفق أسلوب الحوار وأثره في زيادة تحصيل الطلبة.

أما بالنسبة لأثر متغير الجنس فقد كشفت نتائج الدراسة في هذا السؤال عن عدم وجود فروق إحصائية تعزى لمتغير الجنس، وقد يعود السبب في ذلك إلى توفير ظروف متشابهة بين مجموعات الذكور والإناث، وضبط المتغيرات الدخيلة مثل بيئة الصف وجودة

المعلم واتفاق المجموعتين في إجراءات الدراسة وإجراءات طريقة التدريس؛ مما أدى إلى عدم وجود فروق في المجموعتين تعزى لأثر الجنس، وبقاء الأثر لنوع طريقة التدريس.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية في هذا المتغير مع نتائج دراسة الصليبي (2010) التي كشفت عن عدم وجود فروق إحصائية تعزى لمتغير الجنس وفق أسلوب الحوار في التدريس، حيث كانت نتائج الطلبة الذكور والإناث على الاختبار التحصيلي البعدي غير دالة إحصائياً وفق متغير الجنس.

وقد اختلفت مع نتائج الدراسة الحالية في هذا السؤال وفق متغير الجنس مع نتائج دراسة الزعبي (2003)، ونتائج دراسة أوبل (Opel, 2008) التي كشفت عن وجود أثر للجنس لصالح الإناث فقد أظهرت النتائج تحسناً في التحصيل عند الإناث أعلى من الذكور، وقد يعود هذا الاختلاف إلى تباين ظروف التطبيق، واختلاف بيئة هذه الدراسة مع بيئة الدراسة الحالية.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ونصه: هل يختلف التفكير الاستقرائي لدى طلبة الصف التاسع في دولة الكويت في مادة اللغة العربية باختلاف أسلوب التدريس (أسلوب الحوار، الطريقة الاعتيادية) والجنس والتفاعل بينهما؟

كشفت النتائج المتعلقة بهذا السؤال وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط علامات الطلبة على اختبار التفكير الاستقرائي في مادة اللغة العربية البعدي في المجموعتين: التجريبية (التي درست باستخدام أسلوب الحوار) والضابطة (التي درست باستخدام الأسلوب الاعتيادي)، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط علامات الطلبة

على اختبار التفكير الاستقرائي في مادة اللغة العربية البعدي في المجموعتين يعزى لمتغير الجنس والتفاعل بينه وبين الأسلوب التدريسي.

تدل نتيجة الدراسة الحالية على أهمية الحوار في إثارة التفكير الاستقرائي لدى الطلبة، وأن ممارسة وتطبيق استراتيجيات الحوار في التدريس تعمل على تنمية مهارات التفكير الاستقرائي لدى الطلبة، إذ إن أسلوب الحوار وممارسته يهدف في النهاية إلى القدرة على توليد معرفة جديدة، ولا يتم ذلك إلا من خلال ممارسة عمليات التفكير المختلفة مثل التفكير الاستقرائي والاستنتاجي وغيره.

وتعزى نتيجة الدراسة الحالية إلى الطريقة التي تم فيها وضع إجراءات أسلوب الحوار، إذ إن الطالب فيها يمارس عمليات التفكير المختلفة التي تؤدي بالنهاية إلى الوصول إلى القاعدة أو المبدأ أو النظرية وتطبيقها عملياً على أمثلة أخرى مما يعزز لدى الطالب مهارات التفكير الاستقرائي، فقد قامت الطريقة الحوارية على مبادئ التعلم لدى سقراط في طريقته السقراطية، وهي طريقة تقوم على الانتقال من الجزء إلى الكل، وهذا جوهر الطريقة الاستقرائية، لذا من الطبيعي أن تنمي الطريقة الحوارية التفكير الاستقرائي لدى الطلبة.

وتفسر نتيجة الدراسة الحالية في ضوء الهدف العام من تطبيق أسلوب الحوار، إذ يشير زريقات (2009) إلى أن أسلوب الحوار يهدف في النهاية إلى القدرة على توليد معرفة جديدة، ولا يتم ذلك إلا من خلال ممارسة عمليات التفكير المختلفة مثل التفكير الاستقرائي والاستنتاجي وغيره.

اتفقت نتيجة الدراسة الحالية لهذا السؤال مع نتيجة دراسة الهلالات (2006) التي كشفت عن وجود أثر ذي دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية على اختبار التفكير الاستقرائي يعزى إلى تطبيق الأسلوب التعليمي المستند إلى نظرية التفكير الاستقرائي.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية في هذا السؤال بما يتعلق بالجنس والتفاعل بين الجنس والطريقة مع نتائج دراسة الهلالات (2006) التي كشفت عن عدم وجود فروق إحصائية في التفكير الاستقرائي تعزى للجنس، كما أظهرت عدم وجود فروق إحصائية تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس. ولم يجد الباحث أي دراسة في حدود علم الباحث تختلف في نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية المتعلقة بأثر الجنس.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:

- تدريب معلمي اللغة العربية قبل الخدمة وأثناءها، على أسس ومبادئ أسلوب الحوار وكيفية السير بإجراءات حصة اللغة العربية وفق هذه الأسلوب.

- توجيه القائمين على تأليف أدلة كتب اللغة العربية بالاهتمام بأسلوب الحوار أثناء تأليفهم للأدلة؛ لمساعدة المعلمين على تطبيق هذا الأسلوب في تدريس اللغة العربية.

- إجراء المزيد من الدراسات التجريبية في مراحل تعليمية مختلفة وفي مختلف فنون اللغة العربية للتعرف إلى أثر أسلوب الحوار في تدريس اللغة العربية.

- إجراء دراسات وصفية للكشف عن مدى إلمام معلمي اللغة العربية ودرجة ممارستهم لمبادئ أسلوب الحوار في تدريسهم الصفي.

قائمة المصادر والمراجع:

المراجع العربية

الأصفهاني, الراغب. (1997). **معجم مفردات ألفاظ القران الكريم**. تحقيق صفوان عدنان داودي, دمشق: دار القلم للنشر والتوزيع.

باوزير، عادل بن أبو بكر. (2010). **دور معلم التربية الإسلامية في تنمية قدرات الحوار الوطني لدى طلبة المرحلة الثانوية**. الرياض: مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني.

باير، باري. (2003). **المرجع في تدريس مهارات التفكير: دليل المعلم**. ترجمة مؤيد فوزي، مراجعة: محمد جهاد الجمل، الإمارات العين: دار الكتاب الجامعي.

بكار، عبد الكريم. (2010). **التربية بالحوار**. الرياض: مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني، مكتبة الملك فهد الوطنية.

البنا، جبر (2007). **أثر برنامج تدريبي لإستراتجيات حل المسألة الهندسية في تنمية القدرة على حل المسألة الهندسية وعلى التفكير الرياضي والتحصيل لدى طلبة الصف العاشر في الأردن**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

جروان، فتحي عبد الرحمن. (1999). **تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات**. العين: دار الكتاب الجامعي.

الحريري، رافدة. (2010). **طرق التدريس بين التقليد والتجديد**. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

الحصري، علي (2003). **طرائق تدريس الجغرافية**. منشورات جامعة دمشق، دمشق.

الحيلة، محمد محمود. (2002). **طرائق التدريس واستراتيجياته**. عمان: دار الكتاب الجامعي.

الحيلة، محمود محمد. (2001). **تكنولوجيا التعليم بين القول والممارسة**. الطبعة الأولى، عمان: دار المسيرة.

الخزاعلة، محمد والزبون، منصور والخزاعلة، خالد والشوبكي، عساف والسخني، حسين. (2011). **طرائق التدريس الفعّال**. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع

خليفة، عبد الكريم. (2006). **تيسير العربية بين القديم والحديث**. الطبعة الأولى: عمان: منشورات مجمع اللغة العربية.

خليفة، غازي. (2011). **مجموعة محاضرات في جامعة الشرق الأوسط**، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

الخياط، عبدالعزيز. (1987). **أدب الحوار**. عمان: منشورات وزارة الأوقاف الأردنية.

الرازي, محمد بن أبي بكر. (1983). **مختار الصحاح**. الكويت: دار الرسالة للنشر والتوزيع.

أبو الرُّب، ربى محمد. (2008). **أثر استخدام استراتيجيات الخطاب الصفي أثناء تدريس العلوم في مستوى التواصل مع المادة العلمية وفي التحصيل المعرفي بمستويات عليا لدى طالبات الصف السابع الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

زادة, عقيل سعيد. (2010). **الحوار قيمة حضارية**. عمان: دار النفائس للنشر والتوزيع.

الزحيلي, وهبه. (1997). **الفقه الإسلامي وأدلته**. دمشق بيروت: دار الفكر للنشر والتوزيع.

زريقات، وليد فلاح. (2009). **أثر الطريقة الحوارية في تنمية مهارات التحدث والتفكير الناقد لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن**. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الزعبي، إبراهيم سلامة (2003). **أثر الاكتشاف الموجّه والمناقشة والعصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل في مادة التربية الإسلامية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

زمزمي, يحيى بن محمد. (1994). **الحوار آدابه وضوابطه في ضوء الكتاب والسنة**. مكة المكرمة: دار التربية والتراث.

الزيات، أحمد حسن. (1985). **المعجم الوسيط**. القاهرة: دار عمر للنشر والتوزيع.

السامرائي، هاشم والقاعود، إبراهيم وعزيز، صبحي والمومني، محمد. (2000). **طرائق التدريس العامة وتنمية التفكير**. عمان: دار الأمل للنشر والتوزيع.

السرور، ناديا هايل (2006). فاعلية برنامج "الماستر تنكر" لتعليم التفكير في تنمية المهارات الإبداعية لدى عيّنة من طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، **مجلة مركز البحوث التربوية** بجامعة قطر. 10، (5): 66-89.

سعادة، جودت. (2003). **تدريس مهارات التفكير مع الامثلة التطبيقية**. عمان: دار الشروق.

الشافعي، إبراهيم الكثيري. (2005). **المنهج المدرسي من منظور جديد**. الرياض: مكتبة العبيكات.

الشقيرات، محمود. (2009). **استراتيجيات التدريس والتقويم**. عمان: دار الفرقان.

الصليبي، محمد سليمان (2010)، أثر الطريقة الحوارية على المستوى التحصيلي في مادة علم الأحياء لطلبة الصف الأول الثانوي، **مجلة جامعة دمشق**. **26** (1+2): 34-55.

الصيفي، عاطف. (2009). **المعلم واستراتيجيات التعليم الحديث**. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

ضيف، شوقي. (2007). **تيسير النحو التعليمي قديماً وحديثاً مع منهج تجديده**. الطبعة الثانية، القاهرة: دار المعارف.

طوالبة، هادي والصرايرة، باسم والشمايلة، نسرين والصرايرة، خالد. (2010). **طرائق التدريس**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العبيد, إبراهيم بن عبد الله.(2009). **تعزيز ثقافة الحوار ومهاراته لدى طلاب المرحلة الثانوية الدواعي والمبررات والأساليب**. الرياض: مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني.

عجاج، خيري المغازي. (2000). **أساليب التفكير والتعليم: دراسة مقارنة**. القاهرة: مكتب الأنجلو المصرية.

عمر، إيمان. (2010). **طرق التدريس**. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الغول، منصور حسن. (2009). **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها**. عمان: دار الكتاب الثقافي.

القاضي، سعيد إسماعيل. (2001). **أصول التربية الإسلامية**. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

القرطبي، محمد بن أحمد. (1996). **الجامع لأحكام القرآن الكريم**. القاهرة: دار الحديث للنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف. (1990). **تفكير الأطفال تطوره وطرق تعليمه**. عمان: دار الأصلية للنشر والتوزيع.

اللبودي، منى ابراهيم (2003). **الحوار فنياته واستراتيجياته وأساليب تعليمه**. الطبعة الأولى، القاهرة: مكتبة وهبه للنشر والتوزيع.

اللقاني، أحمد. (2007). **أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية**. عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

مختار، عبد الرزاق. (2005). فعّالية إستراتيجية مقترحة للتغير المفهومي في تصويب التصورات الخطأ عن بعض المفاهيم النَّحْوية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. **مجلة كلية التربية**، 1، (21): 49 – 89.

مختار، عبد الرزاق. (2007). أثر استخدام أنشطة أثرائية مقترحة في اللُّغة العربية على تنمية التحصيل والمهارات اللُّغوية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. **مجلة كلية التربية**، 1، (23): 197 – 258.

مصطفى، مصطفى نمر. (2011). **استراتيجيات تعليم التفكير**. عمان: دار البداية ناشـــرون وموزعون.

ابن منظور, جمال الدين محمد. (1997). **لسان العرب**. بيروت: دار صادر.

النحلاوي، عبدالرحمن. (2001). **التربية بالحوار**. دمشق: دار الفكر للنشر والتوزبع.

الندوة العالمية للشباب. (1994). **في أصول الحوار**. السعودية, جدة: مؤسسة الطباعة والنشر.

الهلالات، محمد علي. (2006). **أثر استخدام دورة التعلّم والمنظّم المتقـدّم فـــي اكتـــساب المفاهيم النحويّة والتفكير الاستقرائي لدى طلبة المرحلة الأساسيّة العليا في مدارس الثقافة العسكريّة في الأردن**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربيـــة، عمان، الأردن.

وزارة التربية الكويتية. (2010). **قطاع التخطيط والمعلومات: إدارة التخطيط، مراقبة متابعة التغيرات البيئية**. الكويت: منشورات وزارة التربية.

المراجع الأجنبية:

Applebee, A; Langer, J; Nystrand, M & Gamoran, A. (2003). Discussion Based Approaches to Developing Understanding: Classroom Instruction and Student Performance in Middle and High school English, **American Educational Research Journal,** 40 (3): 685-730.

Bakhtin, M. (2005). **Speech genres and other essays**. Boston: University of Texas press.

Bennett, J; Hogarth, S; Lubben, F; Campbell, B; Robinson, A. (2010). Talking Science: the research Evidence on the use of small Group Discussions in Science Teaching, **International Journal of Science Education.** 32 (1): 69- 95.

Cohen, M., Adelman, L., Brancick, t. (2001). **Dialogue as medium (and message) for training critical thinking**, DASH- 01- 02. KA.

Gronlund, N.E. (1981). **Measurement and Evaluation in Teaching.** 4th ed. New York: Macmillan Publishing Co. Inc.

Henning, J & Balong, M. (2011). The Framing Discussion: Connecting Student Experience with Mathematical Knowledge, **Clearing House**, V84 (2): 47- 51.

Holden, J & Schmit, J. (2002). **Inquiry and the literary Text: Constructing Discussions in the English Classroom**. Classroom Practices in Teaching English.

Kahn, Elizabeth. (2007). Building Fires: Raising Achievement through Class Discussion, **English Journal**, 96, (4): 16-18.

Lin, E. (2005). Strategies to increase active discussion and thinking for all students. **Science Scope**. 28 (5): 34-37.

little, J & Foss, K. (2004). **Dialogic as perceived by teacher**. The eories of human communication Belmont: Thompson wads worth

Opel, A. (2008). **The effect of preschool dialogic reading in speaking and vocabulary among rural Bangladeshi children**. P.HD thesis Mefill University.

Plejers, E & Dolmans, G. (2006). Student perception about effective discussion. **. Education Leadership,** 23 (2): 36-42.

Taylor, B. (2007). Fostering Engaging and Active Discussion in Middle School Classrooms. **Middle School Journal SeDtember.** 20, (2): 54- 66.

Wade, L. (2000). Using dialogue to develop critical thinking. **Journal of language development**, 5, (1): 90- 96

Walker, A. (2006). Effects of the Lecture Teaching Method and Discussion Teaching Method on the Reading Success and Attitudes of Bright Learning Disable Adolescents. **Dissertation: Abstracts International.**

Zappen, J. (2004). The rebirth of dialogue bakthin and critical thinking. **Collaborative injure**, 1, (4): 51- 85.

الملحق (1)

أسماء محكّمي أدوات الدراسة

الرقم	الاسم	التخصص	مكان العمل
.1	أ. د جودت سعادة	مناهج وطرق التدريس الدراسات الاجتماعية	جامعة الشرق الأوسط
.2	أ. د عبد الجبار البياتي	الإدارة وأصول التربية	جامعة الشرق الأوسط
.3	أ.د كمال دواني	الإدارة وأصول التربية	جامعة الشرق الأوسط
.4	د. عباس مهدي الشريفي	الإدارة وأصول التربية	جامعة الشرق الأوسط
.5	د. غازي جمال خليفة	مناهج وطرق التدريس الدراسات الاجتماعية	جامعة الشرق الأوسط
.6	د. محمد دهيم الظفيري	مناهج وطرق التدريس اللغة العربية	جامعة الكويت
.7	د. شايع الشايع	مناهج وطرق التدريس اللغة العربية	جامعة الكويت
.8	د. عثمان الخضر	علم نفس تربوي	جامعة الكويت
.9	د. علي أسعد وطفة	علم اجتماع تربوي	جامعة الكويت
.10	د. علي عاشور الجعفر	مناهج وطرق التدريس	جامعة الكويت

الملحق (2)

أداوت الدراسة بصيغتها النهائية

الخطة التدريسية لتدريس اللغة العربية بأسلوب الحوار للصف التاسع بدولة الكويت

تحضير الدرس بطريقة الحوار

(الوحدة الأولى: المبني للمجهول)

اللقاء الأول

المادة: التدريبات النحوية	الموضوع: المبني للمجهول
المدرسة:	الصف: التاسع
اليوم والتاريخ:	الحصة:

أولا: الأهداف التعليمية:

يتوقع من الطالب قبيل الانتهاء من هذا اللقاء أن يكون قادرا على:

1. توضيح مفهوم المبني للمجهول.
2. استنتاج سبب حذف الفاعل في جملة المبني للمجهول.
3. التمييز بين الفاعل ونائب الفاعل.
4. صياغة الاسم المبني للمجهول.
5. إعراب المبني للمجهول.

ثانيا: الوسائل التعليمية:

تتمثل أهم الوسائل التعليمية المستخدمة خلال الحصة في الآتي:

1- جهاز عرض الشفافيات.

2- الكتاب المدرسي المقرر.

ثالثا : خطة سير الدرس :

التمهيد: يقوم المعلم بتهيئة البيئة الصفية، وترتيب الطلاب للدرس، وتجهيز الوسائل التعليمية المتمثلة بجهاز عرض الشرائح، وتجهيزه لعرض الأمثلة.

المعلم: يعرض المعلم الأمثلة أمام الطلبة مقسمة إلى مجموعتين، ثم يطلب منهم النظـــر إلـــى الأمثلة في المجموعتين (أ)، و(ب) وهي كما يأتي:

الرقم	المجموعة (أ)	المجموعة (ب)
.1	يقيمُ مديرُ المدرسةَ حفلاً كبيراً	يُقام حفلٌ كبيرٌ في المدرسة.
.2	يدعو مديرُ المدرسةَ الأباء.	يُدعى الأباء إلى المدرسة.
.3	أنار المعلمون المدرسةَ.	أُنيرت المدرسةُ.
.4	صفّ العاملون الكراسي	صُفت الكراسي.
.5	هيأ العمالُ منصةَ التمثيل.	هُيئت منصةُ التمثيل.
.6	عرض الطلابُ تمثيليةً لطيفةً.	عُرضت تمثيليةٌ لطيفةٌ.

المعلم: من يقرأ لنا الأمثلة المعروضة في المجموعة (أ)، والمجموعة (ب).

أحمد: يقوم بقراءة الأمثلة في المجموعة (أ).

سعيد: يقوم بقراءة الأمثلة في المجموعة (ب).

المعلم: يقدم التغذية الراجعة (تصحيح الأخطاء اللغوية) لقراءة كل طالب.

المعلم: من يحدد عناصر الجمل في المجموعة (أ) والمتمثلة بالفعل والفاعل والمفعول؟

عبدالله ومحمد، إبراهيم: يحددون عناصر جمل المجموعة (أ).

فارس وحمد، فهد: يحددون عناصر جمل المجموعة (ب).

المعلم: أحسنتم جميعاً، من يفرق بين جمل المجموعتين؟

حمد: المجموعة (أ) جملها في المبني للمعلوم والجمل في المجموعة (ب) جمل فـــي المبنـــي للمجهول.

المعلم: نظرة إعجاب للطالب حمد، ويسأل الطلاب أين الفاعل في جملة المبني للمجمهول؟

عبدالله: لقد حذف الفاعل في تلك الجمل.

المعلم: ولماذا؟

سعد: لأننا قد نجهل شخصه، فلا يمكننا مثل (سُرِقَ البيتُ)، فنحن لا نعرف السارق.

جعفر: وهل هناك سببٌ آخر يا أستاذ.

المعلم: من يجيب جعفر على سؤاله.

خالد: يحذف لأنه من الأسماء المعربة.

المعلم: من يصحح لخالد تفسيره.

محمــد: نعم يا أستاذ فهذا التفسير لا علاقة له بأسباب حذف الفاعل، أما عن الــسبب الثــاني لحذف الفاعل وهو العلم به، ولا حاجة لذكره؛ لأنه معروف مثــل قولــه تعــالى **(وخُلِــقَ الإنـسانُ ضعيفـاً).**

المعلم: أحسنت يا محمد، ومن يعطي أسباباً أخرى لحذف الفاعل مع ضرب المثال على ذلك؟

فيصل: كما قد يحذف الفاعل؛ لأنه لا يتعلق بذكره فائدة، مثل قوله تعالى **(وإذا حُيّيتُم بتحيَّةٍ فحيُّوا بأحسَنَ منها).**

نايف: أو للرغبة في إخفائه للإبهام مثل (كُسِرَ الزجاجُ).

المعلم: يعزز الطلاب على إجاباتهم الصحيحة، وتُلخص إجاباتهم على السبورة، ويــسأل مــا الذي حل محل الفاعل، وماذا يسمّى؟

إبراهيم: المفعول به، ويسمّى نائب الفاعل.

المعلم: أحسنت قولاً، ولكن من يبين شكل الفعل ونائب الفاعل في جملة المبني للمجهول؟

محمد: يحدث تغيير في الشكل، فيُضم أول الفعل، أما نائب الفاعل فيرفع آخره بعــد أن كــان منصوباً، ومثال عليه (يُقام حفلٌ).

المعلم: يكلف الطلاب بنشاط وهو كتابة ثلاث جمل للمبني للمجهول، ووضع خطٍ تحت نائــب الفاعل فيها، ويراقب المعلم الطلاب أثناء الإجابة.

خالد: اكتب لنا يا أستاذ مثالاً نحتذي به.

المعلم: المثال هو (يُقام حفلٌ)، ونائب الفاعل (حفلٌ).

المعلم: يعطي الطلاب وقتاً كافياً، ثم يسألهم من يقرأ مثالاً من الأمثلة التي كتبها؟

سعد: المثال هو (سُرِقَ البيتُ)، ونائب الفاعل (البيتُ).

جعفر: المثال هو (أُنيرَ البيتُ)، ونائب الفاعل (البيتُ).

عبدالرحمن: المثال هو (أُكل الطعامُ)، ونائب الفاعل (الطعامُ).

فيصل: المثال هو (كُتبَ الدرسُ)، ونائب الفاعل (الدرسُ).

المعلم: يقوم بتلخيص القواعد النحوية المتعلقة بنائب الفاعل، وتحديد الواجب البيتي.

رابعاً: التقويم:

عزيزي الطالب أجب عن الأسئلة الآتية:

1. ما هي أسباب حذف الفاعل في جملة نائب الفاعل؟
2. اكتب مثالاً على جملة المبني للمعلوم وحوله إلى جملة في المبني للمجهول؟

اللقاء الثاني

المادة: التدريبات النحوية	الموضوع: تدريبات (جحا الوفي)
المدرسة:	الصف: التاسع
اليوم والتاريخ:	الحصة:

أولا: الأهداف التعليمية:

يتوقع من الطالب قبيل الانتهاء من هذا اللقاء أن يكون قادرا على:

1. تلخيص قصة الدرس (جحا الوفي).
2. استخراج أمثلة على نائب الفاعل من الدرس.
3. إعراب نائب الفاعل.
4. تحويل الفعل من المبني للمعلوم إلى المبني للمجهول.

ثانيا: الوسائل التعليمية:

تتمثل أهم الوسائل التعليمية المستخدمة خلال الحصة في الآتي:

1. الكتاب المدرسي المقرر.

ثالثا : خطة سير الدرس :

التمهيد: يقوم المعلم بتهيئة البيئة الصفية وترتيب الطلاب للدرس، وتقديم تلخيص للدرس السابق، ويكتب مثالاً على السبورة وهو (عُرضت تمثيليةٌ لطيفةٌ)، ويسأل الطلاب، من يستخرج نائب الفاعل في هذه الجملة؟

أحمد: نائب الفاعل هو (لطيفةٌ).

المعلم: ما رأيكم يا أبنائي بهذه الإجابة؟

خالد: لا اعتقد يا أستاذ أن إجابة أحمد صحيحة، والإجابة الصحيحة هي (تمثيليةٌ)، ولكن يا أستاذنا ما إعراب (لطيفةٌ)؟

المعلم: يعزز خالد على سؤاله، ويسأل الطلبة بماذا وصفت التمثيلية.

نايف: لقد وصفت يا أستاذ بـــ (لطيفةٌ)؟

المعلم: إذاً ما رأيكم يا أبنائي بإعراب (لطيفةٌ)؟

حمد: إنها صفة يا أستاذ، ولكن يا أستاذ لماذا جاءت الصفة مرفوعة؟

المعلم: أحسنت يا حمد على ملاحظتك هذه، لقد رفعت الصفة لأنها تتبع الموصوف في حركة الإعراب.

خالد: وما إعراب (تمثيليةٌ) في هذه الجملة؟

المعلم: يقدم التعزيز اللفظي لسؤال خالد، ثم يسأل من يعرب (تمثيليةٌ) في الجملة السابقة.

سعيد: نائب فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.

المعلم: أحسنت يا سعيد، ولننتقل الآن إلى موضوع الدرس الحالي، وهو مرتبط بالدرس السابق، فمن يقرأ النص (جحا الوفي)؟

عبدالله ومحمد، إبراهيم: يقرأ كل واحد فقرة.

المعلم: يقدم التغذية الراجعة لقراءتهم، ويقول لهم أحسنتم جميعاً، ثم يطلب من مجموعة أخرى القراءة ويعززهم على حسن قراءتهم، وحسن استماع بقية الطلبة، ويسأل الطلاب ماذا طلبت المرأة من جحا؟

حمد: سُلمت إليها رسالتان من دمشق، الأولى من ابنها والثانية من أختها، فطلبت منه كتابة رسالتين للرد عليهما.

إبراهيم: نرى يا أستاذ أن جحا اعتذر عن تلبية طلبها، ما سبب اعتذاره؟

المعلم: ما رأيكم يا أبنائي؟

احمد: لأنه لا يستطيع الكتابة والقراءة.

المعلم: من يصحح هذه الإجابة يا أبنائي؟

محمد: إن جحا اعتذر لأن الوقت لا يتسع للذهاب إلى دمشق، فخطه رديء ويحتاج الذهاب لدمشق لقراءة الرسالة التي كتبها.

المعلم: أحسنت يا محمد، ومن يستخرج نائباً للفاعل ويعربه؟

سعد: رسالتان، وإعرابه هو: نائب فاعل مرفوع وعلامة رفعه الألف لأنه مثنى.

جعفر: الرسالةُ، وإعرابه نائب فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.

المعلم: يعرض المعلم لوحة مكتوب عليها مجموعة من الأمثلة ليتحاور مع الطلاب حول نائب الفاعل فيها، ويسأل الطلاب السؤال الآتي، عيّن الفاعل ونائب الفاعل في الجمل المكتوبة على اللوحة؟

سعد ونايف ومحمود، وعبدالرحمن: يعرضون إجاباتهم، وتكون صحيحة؟

حمد: يسأل المعلم ما وظيفة نائب الفاعل في جملة المبني للمجهول؟

المعلم: يسأل الطلاب من يعطي (حمد) إجابة لسؤاله؟

عبدالرحمن: نائب الفاعل ينوب مكان الفاعل في العمل وعلامة الإعراب.

سعد: هناك عدة أسباب لوجود نائب الفاعل في الجملة منها الجهل بالفاعل، أو للعلم بـــه فـــلا حاجة لذكره.

جعفر: أو رغبة في إخفائه، أو ان ذكره لا فائدة منه.

المعلم: أحسنتم يا أبنائي فكلامكم صحيح، لكن هل إذا أعطيتكم بعض الجمل في صيغة المبني للمعلوم تستطيعون تحويلها إلى صيغة المبني للمجهول.

الطلاب: سنحاول يا أستاذ.

المعلـــم: يعرض لوحة مكتوب عليها مجموعة من الأمثلة، ويسأل مَن يحول الجمل إلى صيغة المبني للمجهول؟

1. كشفَ اللهُ الغمةَ عن المؤمنين.
2. قدّمَ الكويتيون مساعداتٍ لإخوانهم المحتاجين.
3. يخدمُ العلماءُ أوطانهم بعلمهم.

عبدالله: (كُشفت الغمةُ عن المؤمنين).

نايف: (قُدمت المساعداتُ للمحتاجين).

إبراهيم: (يُخدم الأوطانُ بالعلم).

المعلم: يعزز المعلم الطلاب، ويسأل الطلاب أين نائب الفعل في الجمل التي ذكرها زملاؤكم؟

حمد: (الغمةُ).

سعد: (المساعداتُ).

جعفر: (الأوطانُ).

سعد: يسأل المعلم، لماذا يا أستاذ وضعت علامة الإعراب الضمة لنائب الفاعل؟

المعلم: يسأل الطلاب من يستطيع إعطاء زميلكم إجابة لسؤاله؟

فيصل: وذلك لأن نائب الفاعل يحل محله، ويعمل عمله، لذلك فإنه يأخذ علامته الإعرابية؟

المعلم: يعزز الطلاب على إجاباتهم الصحيحة، ويلخص إجاباتهم على السبورة.

المعلم: يكلف الطلاب بواجب بيتي وهو إجابة التمرين الأخير من الدرس.

رابعاً: التقويم:

عزيزي الطالب: حول الجمل الآتية في الجدول من صيغة المبني للمعلوم إلى صيغة المبنـــي للمجهول:

الرقم	المبني للمعلوم	المبني للمجهول
.7	هيأ العمالُ منصةَ التمثيل.	
.8	صف العاملون الكراسي.	
.9	ركب الطلابُ حافلةَ المدرسة.	
.10	عرض الطلابُ تمثيليةً لطيفةً.	

اللقاء الثالث

المادة: التدريبات النحوية	الموضوع: تغيير صورة الفعل الماضي عند البناء للمجهول
المدرسة:	الصف: التاسع
اليوم والتاريخ:	الحصة:

أولا: الأهداف التعليمية:

يتوقع من الطالب قبيل الانتهاء من هذا اللقاء أن يكون قادرا على:

1. تغيير صورة الفعل الماضي عند البناء للمجهول.
2. تغيير صورة الفعل الذي ثانيه ألف عند البناء للمجهول.
3. تغيير صورة الفعل الخماسي والسداسي عند البناء للمجهول.

ثانيا: الوسائل التعليمية:

تتمثل أهم الوسائل التعليمية المستخدمة خلال الحصة في الآتي:

2. الكتاب المدرسي المقرر.
3. لوحة مكتوب عليها مجموعة من الأمثلة.

ثالثا : خطة سير الدرس:

التمهيد: يقوم المعلم بتهيئة البيئة الصفية وترتيب الطلاب للدرس، وتقديم تلخيص للدرس السابق، ويكتب مثالاً على السبورة وهو **(وإذا حُيّيتُم بتحيَّةٍ فحيُّوا بأحسَنَ منها)**، ويسأل الطلاب، من يستخرج نائب الفاعل في هذه الجملة؟

أحمد: نائب الفاعل هو (التاء في كلمة حييّتُم).

المعلم: يقدم التعزيز اللفظي، ثم يسأل من يعرب (التاء) في الكلمة السابقة.

نايف: ضمير متصل في محل رفع نائب فاعل وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.

المعلم: وأين الرفع يا نايف في الكلمة؟

نايف: الضمة يا أستاذ.

المعلم: أحسنت يا نايف، ولننتقل الآن إلى موضوع الدرس الحالي، وهو مرتبط بالدرس السابق، فمن يقرأ الجمل المكتوبة على اللوحة؟

عبدالله، عبدالرحمن، حمد، إبراهيم: يقرأ كل واحد جملة.

عبدالله	إذا طُلب منك أداء الشهادة فأدها على الوجه الصحيح، وإذا دُعيت لمعونة محتاج فلبّ الدعوة.
عبدالرحمن	واعلم أنه إذا قِيل الحق، وصِين العهد، ورُوعيت حقوق الناس، ودُوفع عن المظلوم، وعُومل الفقير معاملة طيبة ارتقى المجتمع.
حمد	تُعلمت المسألة.
إبراهيم	إذا اُستفهم منك عن حقيقة تعرفها، فلا تبخل بها على المستفهم.

المعلم: يقدم التغذية الراجعة لقراءتهم، ويقول لهم أحسنتم جميعاً، ثم يسأل أين الفعل المبني للمجهول في هذه الجمل؟

سعد: (طُلب).

جعفر: (دُعيت).

فيصل: (قِيل، صِين، رُوعيت، دُوفع).

المعلم: أحسنتم جميعاً، هل بقي هناك أمثلة أخرى يا محمد؟

محمد: أظن نعم يا أستاذ، لكن لا أستطيع استخراجها.

المعلم: هل من مساعد لمحمد؟

سعد: نعم استاذ، بقي هناك فعلان، وهما (تُعلمت، واُستفهم).

المعلم: ماذا تلاحظون يا أبنائي على صيغ الأفعّال المبنية للمجهول؟

نايف: إنها أفعّال صيغت في الماضي.

المعلم: وهل هي بالمعلوم أم بالمجهول يا نايف؟

نايف: إنها بالمجهول يا أستاذي.

المعلم: وماذا يترتب على صياغة المبني للمجهول في الماضي؟

نايف: ألاحظ يا أستاذ أن صياغتها قد اختلفت، كما أن صياغة الأفعّال اختلفت من جملة إلى أخرى، ولكن لا أعلم لماذا يا أستاذ؟

المعلم: ما رأيكم يا أبنائي، لاحظوا الجملة الأولى وفعلها، فمن يبين التغيير الحادث عليها؟

سعود: إن الفعل المبني للمجهول في الجملة الأولى ضُم أوله، وكسر آخره.

المعلم: وبالنسبة للجملة الثانية؟

حمد: إن أفعّالها المبنية للمجهول لم ترفع أولها، ولكن لماذا يا أستاذ؟

المعلم: انظروا يا أبنائي إلى الأمثلة منها الثلاثي ومنها الرباعي، وعندما نرجعها إلى صيغة المبني للمعلوم يكون ثانيها ألفاً، وهي كما يأتي:

المبني للمعلوم	المبني للمجهول
قال	قِيل
صان	صِين
راعى	رُوعي
دافع	دُوفع

المعلم: ماذا نلاحظ يا أبنائي على الأفعّال السابقة؟

محمد: عن الأفعّال الثلاثية يقلب ألف ياءً، وإن الأفعّال الرباعية تقلب ألفه واواً.

المعلم: أحسنت يا محمد، وما رأيك يا محمد بالأفعّال الرباعية؟

محمد: وإن الأفعّال الرباعية تقلب ألفه واواً.

المعلم: أحسنت يا محمد، وما رأيكم يا أبنائي بالأفعّال الخماسية والسداسية كما في الجمل (3، 4)؟

عبدالرحمن: هل نقلب يا أستاذ أحد حروفها؟

المعلم: ما رأيكم بكلام عبدالرحمن يا أبنائي؟

عبدالله: إن الأفعّال الخماسية والسداسية يا أستاذ لا نقلب أياً من حروفها، وإنما نضم الأول ونكسر ما قبل الأخير.

المعلم: أحسنتم يا أبنائي، ويقوم بتلخيص القواعد التي تم التوصل إليها من خلال الحوار والنقاش في الحصة، وكتابة ذلك على السبورة.

المعلم: يعطي المعلم الطلاب في نهاية الحصة واجباً بيتياً وهو مجموعة من الجمل في صيغة المبني للمعلوم ويقوم الطلاب بتحويلها إلى صيغة المبني للمجهول.

رابعاً: التقويم:

عزيزي الطالب: اكتب مثالاً في صيغة المبني للمجهول للفعل الماضي في الحالات الآتية:

1. إذا كان الألف ثانيه: ....
2. إذا كان الفعل خماسياً مبدوء بتاء زائدة: ....

اللقاء الرابع

المادة: التدريبات النحوية	الموضوع: تغيير صورة الفعل المضارع عند البناء للمجهول
المدرسة:	الصف: التاسع
اليوم والتاريخ:	الحصة:

أولا: الأهداف التعليمية:

يتوقع من الطالب قبيل الانتهاء من هذا اللقاء أن يكون قادرا على:

1. تغيير صورة الفعل المضارع عند البناء للمجهول.
2. تغيير صورة الفعل المضارع الذي قبل آخره ياءً أو واو عند البناء للمجهول.
3. إعطاء مثال على فعل مبني للمجهول بصيغة الفعل المضارع.

ثانيا: الوسائل التعليمية:

تتمثل أهم الوسائل التعليمية المستخدمة خلال الحصة في الآتي:

1. الكتاب المدرسي المقرر.
2. لوحة مكتوب عليها مجموعة من الأمثلة.
3. لوحة مغناطيسية.

ثالثا : خطة سير الدرس:

التمهيد: يقوم المعلم بتهيئة البيئة الصفية وترتيب الطلاب للدرس، وتقديم تلخيص للدرس السابق، إذ تم تناول صيغ الفعل الماضي في الدرس السابق، أما في الدرس الحالي فسوف نتناول صيغ الفعل المبني للمجهول في المضارع، والتغيير الذي يحصل على الفعل، ويقوم المعلم بعرض لوحة مكتوب عليها مجموعتان من الأمثلة، وهي كما يأتي:

المجموعة (أ)	المجموعة (ب)
يُشكَر المحسنُ على إحسانهِ	لا يُهان الضعيفُ
يُكرَم العالمُ لفضلهِ	يُعان الجارُ
يُحتَرم الكبيرُ	تُصان الحقوقُ

المعلم: انظروا إلى الأمثلة في هذه اللوحة، من يستخرج الفعل المبني للمجهول في الأمثلة السابقة؟

حمد: (المحسنُ).

المعلم: ما رأيكم يا أبنائي، هل هذا فعل أم اسم.

سعود: إنه اسم يا أستاذ.

المعلم: وما رأيك بكلمة (المحسنُ) يا سعود، ما محلها من الإعراب؟

سعود: إنها نائب فاعل مرفوع؟

المعلم: أحسنت يا سعود، وهل بإمكانك أن تعطيني فعلاً مبنياً للمجهول؟

سعود: نعم يا أستاذ، الفعل المبني للمجهول في الجملة الأولى هو (يُشكَر).

خالد: وأين الفعل المبني للمجهول في الجملة الثانية يا أستاذي، فأنا لا أستطيع إخراجه؟

المعلم: شكراً على سؤالك يا خالد، ومن يساعد خالد يا أبنائي؟

إبراهيم: (يُكرَم) هي الفعل المبني للمجهول.

المعلم: وفي الجملة الثالثة، هل تستطيع يا خالد استخراج الفعل المبني للمجهول؟

خالد: نعم يا أستاذ فالجواب هو (يُحتَرم).

المعلم: كيف صيغت الأفعّال المضارعة في جمل المجموعة الأولى؟

إبراهيم: لقد ضُم أولُها، وفُتح ما قبل آخرها.

المعلم: أحسنت يا إبراهيم، يا أبنائي من يعطيني مثالاً آخر على نفس القاعدة، وغير ما هو مكتوب على اللوحة.

عبدالله: (يُكسَر الزجاجُ).

المعلم: انظروا يا أبنائي إلى الأمثلة في المجموعة الثانية (ب)، أين هي الأفعّال المبنية للمجهول؟

عبدالرحمن: إنها يا أستاذ (تُصانُ، يُعانُ، يُهانُ)، ولكن نلاحظ يا أستاذ أن هناك اختلافاً في صياغتها مع الجمل السابقة في المجموعة (أ)، لماذا؟

المعلم: كلامك يا عبدالرحمن منطقي وصحيح، حتى نصل للجواب انظروا يا أبنائي إلى الأفعّال من يستطيع إرجاعها إلى المبني للمعلوم؟ يقوم المعلم بوضع لوحة مغناطيسية على الحائط، ويضع مجموعة من الكلمات المبعثرة، ويقوم الطالب بترتيبها ووضعها في مكانها.

سعود: يقوم سعود باختيار كلمة (يُهين)، ويضعها في مكانها.

محمد: يقوم سعود باختيار كلمة (يُعين)، ويضعها في مكانها.

محمد: يقوم سعود باختيار كلمة (يصون)، ويضعها في مكانها.

المعلم: أحسنتم يا أبنائي عملاً، ويعرض اللوحة النهائية على الطلبة، وهي كما يأتي:

الفعل المضارع المبني للمجهول	الفعل المضارع المبني للمعلوم
يُهان	(يُهين)
يُعان	(يُعين)
تُصان	(يصون)

المعلم: يقرأ المعلم الأفعّال في الجدول، ويسأل الطلاب، من يستنتج القاعدة لصياغة الفعل المضارع المبني للمجهول من الجدول السابق.

إبراهيم: نقوم يا أستاذ بضم الحرف الأول.

المعلم: انظر يا إبراهيم، هل كلامك يصلح أن يكون قاعدة لجميع الأفعّال في الجدول.

إبراهيم: من خلال الجدول يا أستاذ يظهر أن كلامي لا ينطبق فشكل الفعل اختلف في صياغة المبني للمجهول، ولكن ما القاعدة يا أستاذ؟

المعلم: انظروا يا أبنائي إلى الأمثلة، واستنتجوا القاعدة؟

عبدالله: انا أجيب يا أستاذ، فالفعل المضارع الذي حرفه قبل الأخير ياءً أو واو يقلب ألفاً، ويضم أوله.

المعلم: أحسنت يا عبدالله، فمن يعطنا مثالاً آخر غير التي ذكرناها؟

نايف: (يُقام حفلٌ كبيرٌ)، وأصلها الفعل (يقيم)، فأصبح (يُقام).

المعلم: أحسنتم يا أبنائي، ثم يطلب المعلم من الطلاب النشاط الآتي: كتابة قائمة بالأفعّال المضارعة المبنية للمعلوم، وما يقابلها من الأفعّال المبنية للمجهول.

المعلم: يقوم المعلم بتصحيح النشاط وإعطاء التغذية الراجعة، ثم يسأل الطلاب: ما القاعدة التي استنتجناها في هذا الدرس؟

سعود: إن القاعدة يا أستاذي متعلقة بتغيير صورة الفعل المضارع عند البناء للمجهول.

المعلم: من يضف إلى ما قال سعود؟

عبدالرحمن: يُضم أوله ويفتح ما قبل آخره.

المعلم: من يضف كذلك في حالة الفعل الذي يكون الحرف ما قبل آخره واواً أو ياءً؟

نايف: يقلب ألفاً مع ضم أوله.

المعلم: أحسنتم يا أبنائي ويقوم بقراءة القاعدة العامة لتغيير صورة الفعل المضارع عند البناء للمجهول.

رابعاً: التقويم:

عزيزي الطالب: اكتب مثالاً في صيغة المبني للمجهول للفعل المضارع في الحالات الآتية:

1. إذا كان الحرف قبل الآخر ياءً:...
2. إذا كان الحرف قبل الآخر واواً:...

(الوحدة الثانية: أسلوب الشرط)

اللقاء الخامس

المادة: التدريبات النحوية	الموضوع: أدوات الشرط الجازمة
المدرسة:	الصف: التاسع
اليوم والتاريخ:	الحصة:

أولا: الأهداف التعليمية:

يتوقع من الطالب قبيل الانتهاء من هذا اللقاء أن يكون قادرا على:

1. حفظ أدوات الشرط الجازمة.
2. توضيح الغاية من استخدام أدوات الشرط الجازمة.
3. استنتاج عمل أدوات الشرط الجازمة على الجملة.

ثانيا: الوسائل التعليمية:

تتمثل أهم الوسائل التعليمية المستخدمة خلال الحصة في الآتي:

1. الكتاب المدرسي المقرر.
2. جهاز العرض (Data Show).

ثالثا : خطة سير الدرس:

التمهيد: يقوم المعلم بتهيئة البيئة الصفية وترتيب الطلاب للدرس، وتقديم تلخيص للدروس السابقة، ثم يقوم بتحضير جهاز العرض (Data Show) لعرض الأمثلة عليه.

المعلم: انظروا إلى الأمثلة المعروضة، تجدون عدداً من الأدوات قد جزمت المضارع، من يقرأ هذه الأدوات، التي تحتها خط؟

أحمد: (إن، مَن، ما، متى، أينما، مهما).

المعلم: ما رأيكم يا أبنائي، كم فعلاً لكل جملة من الجمل؟

سعود: نلحظ يا أستاذ فعلين.

المعلم: ما علامة إعراب الفعلين؟

سعود: اغلب الأفعّال جاء على آخرها سكون، وبعضها في آخرها ضمة.

خالد: وماذا تسمى هذه الأفعّال يا أستاذ؟

المعلم: من يعطينا جواباً؟

سعود: لا أعلم يا أستاذ.

المعلم: من يساعد زميله يا أبنائي؟

نايف: إنها أفعّال الشرط.

المعلم: أحسنت يا نايف، ومن يبين ما هي علامة الجزم؟

إبراهيم: السكون.

المعلم: وهل هناك علامة أخرى؟

إبراهيم: لا أعلم يا أستاذ.

المعلم: يا أبنائي إن هناك بعض الأفعّال تنتهي بحرف علة، وحذف هذا الحرف علامة للجزم، وبعضها انتهى بواو الجماعة، وهو من الأفعّال الخمسة، وقد حذفت نونه علامةً للجزم.

المعلم: لماذا جزمت هذه الأفعّال؟

سعود: لأنه قد سبقها أدوات الجزم.

المعلم: وهل تعمل هذه الأدوات عملاً آخر يا محمد؟

محمد: لا أعلم يا أستاذ؟

المعلم: من يساعد محمد في الإجابة؟

إبراهيم: نعم يا أستاذ فإنها شرطية، يكون الفعل الأول شرطاً للفعل الثاني.

المعلم: احسنت يا إبراهيم، وكيف يكون ذلك في الجملة الأولى؟

إبراهيم: تدل الجملة الشرطية على أن الذهاب إلى مكة شرط لهدوء النفس.

المعلم: من يعطيني معنى الشرط في الجملة الثانية؟

نايف: إن ابتعاد الإنسان عن وساوس الشيطان شرط للنجاة.

المعلم: لقد تعرفنا يا أبنائي على عمل الشرط، لكن ما معاني تلك الأدوات؟

عبدالله: إن (من) تدل على العاقل، و(ما، ومهما) تدلان على غير العاقل.

المعلم: ما معاني الأدوات الأخرى؟

حمد: (متى) تدل على الزمان، و(أينما) تدل على المكان.

المعلم: من يلخص لنا القواعد التي تم التوصل إليها من خلال الحوار السابق؟

محمد: إن القاعدة الأولى يا أستاذ التي خلصت إليها هي أن أدوات الشرط تجزم فعلين هما فعل الشرط وجوابه.

المعلم: من ويعطي قاعدة أخرى؟

سعد: إن لأدوات الشرط معاني عدة، فمنها للعاقل مثل (من)، ومنها لغير العاقل مثل (ما، ومهما).

المعلم: أحسنت يا سعد من يعطي معاني أخرى؟

عبدالرحمن: وللزمان نستخدم (متى).

المعلم: أحسنتم يا أبنائي وأضيف لكم أن (أينما) تستخدم للمكان، و(إن) حرف لربط الجـواب بالشرط.

عبدالله: أضيف لكم يا معلمي أن علامات جزم المضارع هي السكون، وتكـون فـي الفعـل الصحيح الآخر.

محمد: كما أضيف يا أستاذي أن الفعل المعتل الآخر نحذف حرف العلة لجزمه.

المعلم: إن عبارتك يا (محمد) غير واضحة، مَن يوضح المقصود مِن عبارة (محمد)؟

سعد: إن (محمد) يقصد أن من علامات جزم المضارع المعتل الآخر حذف حـرف العلـة، علامة على جزمه.

المعلم: احسنتم يا أبنائي وأضيف لك اخيراً أن الفعل المضارع إذا كان من الأفعّال الخمـسة تحذف نونه عند الجزم.

رابعاً: التقويم:

عزيزي الطالب:

1. كون ثلاث جمل شرطية، يكون فعلا الشرط والجواب في كـل منهمـا مـضارعين صحيحي الآخر:
   - ....
   - ....
   - ....

2. أعرب ما تحته خط:
   - إن يسمعوا الخير يخفوه.
   - من يحذر عدوه ينج من أذاه.

اللقاء السادس

المادة: التدريبات النحوية	الموضوع: تدريبات (بين الثور والعجل)
المدرسة:	الصف: التاسع
اليوم والتاريخ:	الحصة:

أولا: الأهداف التعليمية:

يتوقع من الطالب قبيل الانتهاء من هذا اللقاء أن يكون قادرا على:

1. التفريق بين ما الشرطية وما الاستفهامية والتعجبية.
2. استخراج مثال على الجمل الشرطية.
3. إعراب الأفعّال الشرطية.
4. تكوين جمل شرطية مستخدماً أدوات الشرط الجازمة.

ثانيا: الوسائل التعليمية:

تتمثل أهم الوسائل التعليمية المستخدمة خلال الحصة في الآتي:

1. الكتاب المدرسي المقرر.
2. لوحات مكتوب عليها أمثلة.

ثالثا : خطة سير الدرس:

التمهيد: يقوم المعلم بتهيئة البيئة الصفية وترتيب الطلاب للدرس، وتقديم تلخيص للدرس السابق، ويكتب مثال على السبورة وهو (من يذهب إلى مكة تهدأ نفسُه)، ويسأل الطلاب، من يستخرج أداة الشرط في هذه الجملة؟

أحمد: هيَ، مَن.

المعلم: يقدم التعزيز اللفظي، ثم يسأل أين فعل الشرط.

أحمد: فعل الشرط هو يذهب، وإعرابه فعل مضارع مجزوم وعلامة جزمه السكون.

المعلم: أحسنت يا أحمد، ومن يبين عمل أداة الشرط في الجملة؟

سعد: إنها تجزم الفعل، فنلاحظ يا أستاذ أن الفعل (يذهب) جاء مجزوماً وعلامة جزمه السكون.

المعلم: أحسنتم يا أبنائي، ولننتقل الآن إلى موضوع الدرس الحالي، وهو مرتبط بالدرس السابق، فمن يقرأ النص (بين الثور والعجل)؟

عبدالله ومحمد، إبراهيم: يقرؤون كل واحد فقرة.

المعلم: يقدم التغذية الراجعة لقراءتهم، ويقول لهم أحسنتم جميعاً، ثم يطلب من مجموعة أخرى القراءة ويعززهم على حسن قراءتهم، وحسن استماع بقية الطلبة، ويسأل الطلاب لما كان الثور غير محتاج إلى معونة الصغير؟

حمد: لأنه يعلم الطريق قبل أن يولد هذا العجل.

المعلم: ومن يضف إجابة أخرى؟

محمد: أنا يا أستاذ، فالعجل لم يكن أسلوبه جيداً في تقديم النصيحة فرفضها الثور؟

المعلم: ما الخُلق الذي تدعو إليه هذه القصة؟

سعد: الأسلوب الجيد في تقديم النصيحة.

جعفر: أضف يا أستاذ أن الإنسان لا ينبغي أن يتظاهر بالمعرفة.

سعود: وأضف يا أستاذ أن الصغير ينبغي عليه احترام الكبير، ويبحث عن الطريقة المثلى في تقديم النصيحة له.

عبدالله: وأضيف يا أستاذ بأن الكبير يحمل الكثير من المعرفة والعلم وذلك لخبراته الواسعة في الحياة، فلذلك لا بد من احترام خبرته والاستفادة منه خصوصا من الأطفال.

المعلم: أحسنتم يا أبنائي، وانظروا إلى الأفعّال التي تحتها خط في النص فمن يبين ما حركة آخرها؟

عبدالرحمن: السكون يا أستاذ.

المعلم: أحسنت ولكن لماذا؟

عبدالرحمن: إنها مجزومة يا أستاذ وعلامة جزمها السكون.

المعلم: كلامك صحيح يا عبدالرحمن، ولكن من يوضح يا أبنائي لماذا جزمت بالسكون؟

إبراهيم: كان سبب جزمها أن سبقها أداة الشرط الجازمة.

المعلم: أحسنت يا إبراهيم، فمن يحدد يا أبنائي أدوات الشرط في النص؟

محمد: (إن، ما).

المعلم: أحسنت من يعرب الفعل الذي بعدها؟

حمد: جاء يا أستاذ الفعل (تنتظر) في الفقرة الأولى بعد أداة الشرط؛ لذا يعرب الفعل كما يأتي: فعل مضارع مجزوم وعلامة جزمه السكون.

إبراهيم: في الجملة الثانية يا أستاذ جاء الفعل (أقدم) وهو فعل مضارع مجزوم وعلامة جزمه السكون.

المعلم: أحسنتم يا أبنائي سأعرض عليكم مجموعة من الأمثلة والمطلوب منكم استخراج أداة الشرط وفعليها؟

الرقم	الجملة
.1	مَن يحذر من عدوه ينج من أذاه.
.2	ما تُخفِ من أعمالك يعلمه الله.
.3	متى يأت فصل الصيف يرحل أهل اليسار إلى شواطئ البحار.

المعلم: انظروا ياأبنائي إلى الجمل في الجدول، من يستخرج منها أداة الشرط وفعلي الشرط.

محمد: في الجملة الأولى أداة الشرط (من).

المعلم: وأين فعلا الشرط؟

محمد: (يحذر)، و(ينج).

حمد: في الجملة الثانية أداة الشرط (ما)، وفعلا الشرط هما: (تخف، ويعلمه).

عبدالرحمن: في الجملة الثالثة فعل الشرط (متى)، وفعلي الشرط (يأت، ويرحل).

المعلم: أحسنتم يا أبنائي فالإجابات الدقيقة والصحيحة تدل على فهمكم السليم لأدوات الشرط الجازمة وعملها في الجملة، ولتأكيد الفهم فمن يكون جملة شرطية تشتمل على أداة الشرط الجازمة وفعلي الشرط.

محمد: أنا يا أستاذ (مَن يسِر بين الناس بالمعروف يجد ثمرة سيره بالخير).

سعد: (إن تجادلوا السفهاء تتسع هوة الخلاف بينكم).

عبدالله: (متى يجد البدوي مرعى خصيباً يقم).

المعلم: أحسنتم أيها الطلاب المجتهدون، فأنتم الآن ومن خلال ما شاهدت من إجاباتكم قد فهمتم الدرس جيداً.

المعلم: يقوم في نهاية الحصة بتحديد الواجب البيتي وهو إجابة التمرين الخامس، والتمرين السابع.

رابعاً: التقويم:

عزيزي الطالب:

1. (يسير بين الناس بالمعروف) (يجد ثمرة سيره خيراً)
   اربط بين الجملتين السابقتين بأداة شرط جازمة مناسبة، وغير ما يلزم.
   ....
2. عيّن في الجمل الآتية فعل الشرط والجواب وعلامة الجزم.
   - من يحذر عدوه ينج من أذاه.
   - ما تخف من أعمالك يعلمه الله تعالى.

اللقاء السابع

المادة: التدريبات النحوية	الموضوع: أدوات الشرط غير الجازمة
المدرسة:	الصف: التاسع
اليوم والتاريخ:	الحصة:

أولا: الأهداف التعليمية:

يتوقع من الطالب قبيل الانتهاء من هذا اللقاء أن يكون قادرا على:

1. حفظ أدوات الشرط غير الجازمة.
2. يوضح الغاية من استخدام أدوات الشرط غير الجازمة.
3. استنتاج عمل أدوات الشرط غير الجازمة على الجمل.

ثانيا: الوسائل التعليمية:

تتمثل أهم الوسائل التعليمية المستخدمة خلال الحصة في الآتي:

3. الكتاب المدرسي المقرر.
4. جهاز العرض (Data Show).

ثالثا : خطة سير الدرس:

التمهيد: يقوم المعلم بتهيئة البيئة الصفية وترتيب الطلاب للدرس، وتقديم تلخيص للدروس السابقة، ثم يقوم بتحضير جهاز العرض (Data Show) لعرض الأمثلة عليه.

المعلم: انظروا إلى الأمثلة المعروضة، تجدون أن كل جملة تشتمل على فعلين، الأول جاء شرطاً للثاني، فمن يحدد أداوت الشرط في كل من الجمل السابقة؟

أحمد: (إذا، لو، كلما).

المعلم: ما رأيكم يا أبنائي، كم فعلاً لكل جملة من الجمل؟

سعود: نلحظ يا أستاذ فعلين.

المعلم: ما علامة إعراب الفعلين؟

سعود: الفتحة.

المعلم:ولماذا لم تجزم؟

سعود: لا أعلم يا أستاذ.

المعلم: أبنائي لقد دخل عليها أدوات الشرط غير الجازمة؛ لذا لم تأت مجزومة، ولكن يا أبنائي ماذا تعمل أدوات الشرط؟

إبراهيم: إنها تجعل الفعل الأول شرطاً لحدوث الثاني.

المعلم: أحسنت، وهل الحروف جميعها بمعنى واحد؟

إبراهيم: أظن أنها بمعنى واحد يا أستاذ؟

المعلم: أبنائي، هل ما قاله إبراهيم صحيحاً؟

سعود: لا يا أستاذ؟

المعلم: لماذ يا سعود؟

إبراهيم: لأن كل أداة لها معنى، فتأتي (إذا) ظرف لما يستقبل من الزمان.

المعلم: احسنت يا إبراهيم، ومن يبيّن معنى لو؟

محمد: تدل على امتناع لامتناع.

المعلم: وما معنى ذلك يا محمد؟

نايف: أنا أساعد محمداً في الإجابة يا أستاذ.

المعلم: تفضل يا نايف؟

نايف: أي تدل على امتناع الجواب لامتناع الشرط.

المعلم: أحسنت يا نايف، ولكن في ضوء هذا المعنى من يشرح الجملة الثانية؟

حمد: إن أبواب الحياة وتفتحها مشروط باستخدام المرء عقله، فلو امتنع المرء من استخدام عقله لما تفتحت له أبواب الحياة.

المعلم: أحسنت يا (حمد) وأضيف إليكم با أبنائي معنى الأداة الثالثة وهي كلما، فهي شرطية تفيد التكرار، والآن من يلخص لنا القواعد التي تم التوصل إليها من خلال الحوار السابق؟

محمد: إن القاعدة الأولى يا أستاذ التي خلصت إليها هي أن بعض أدوات الشرط غير جازمة مثل (إذا، لو، كلما).

إبراهيم: إن جملة الشرط تشتمل على فعلين هما فعل الشرط وجوابه.

المعلم: من ويعطينا قاعدة أخرى؟

سعد: إن لأدوات الشرط معاني عدة، فمنها ظرف لما يستقبل من الزمان مثل (إذا)، ومنها حرف امتناع لامتناع مثل (لو).

المعلم: أحسنت يا سعد من يعطينا معاني أخرى؟

عبدالرحمن: وللتكرار نستخدم (كلما).

المعلم: احسنتم يا أبنائي وأتمنى منكم اللقاء القادم كتابة ثلاث جمل، تستخدم فيها أدوات الشرط غير الجازمة.

رابعاً: التقويم:

عزيزي الطالب:

1. ما أداوت الشرط غير الجازمة.
2. اكتب ثلاثة جمل شرطية غير جازمة؟
3. أتمم الجمل الآتية بوضع جملة الشرط المحذوفة:

- إذا .... فسل ما يستطاع.
- لو .... ما ندمت.
- كلما .... ابتهج الناس.

اللقاء الثامن

المادة: التدريبات النحوية	الموضوع: تدريبات (الرهان)
المدرسة:	الصف: التاسع
اليوم والتاريخ:	الحصة:

أولا: الأهداف التعليمية:

يتوقع من الطالب قبيل الانتهاء من هذا اللقاء أن يكون قادرا على:

5. استنتاج العبرة من القصة.
6. استخراج مثال على أدوات الشرط غير الجازمة.
7. إعراب الأفعّال الشرطية المعتمدة على أداوت شرط غير جازمة.
8. تكوين جمل شرطية مستخدماً أدوات الشرط غير الجازمة.

ثانيا: الوسائل التعليمية:

تتمثل أهم الوسائل التعليمية المستخدمة خلال الحصة في الآتي:

1. الكتاب المدرسي المقرر.
2. لوحات مكتوب عليها أمثلة.

ثالثا : خطة سير الدرس:

التمهيد: يقوم المعلم بتهيئة البيئة الصفية وترتيب الطلاب للدرس، وتقديم تلخيص للدرس السابق، ويكتب مثال على السبورة وهو (كلما تفتحت أبواب الحياة أمام المرء ازداد حباً لها)، ويسأل الطلاب، من يستخرج أداة الشرط في هذه الجملة؟

أحمد: هي (كلما).

المعلم: يقدم التعزيز اللفظي، ثم يسأل أين فعل الشرط.

أحمد: فعل الشرط هو (تفتحت)، وإعرابه فعل ماض مبني على الفتح.

المعلم: أحسنت يا أحمد، ولماذا لم تجزم أداة الشرط؟

سعد: لإنها من الأداوت غير الجازمة.

المعلم: أحسنتم يا أبنائي، ولننتقل الآن إلى موضوع الدرس الحالي، وهو مرتبط بالدرس السابق، فمن يقرأ النص (الرهان)؟

عبدالله ومحمد، إبراهيم: يقرؤون كل واحد فقرة.

المعلم: يقدم التغذية الراجعة لقراءتهم، ويقول لهم أحسنتم جميعاً، ثم يطلب من مجموعة أخرى القراءة ويعززهم على حسن قراءتهم، وحسن استماع بقية الطلبة، ويسأل الطلاب لماذا فازت السلحفاة على الأرنب؟

حمد: لأن الأرنب تقاعس وتكاسل.

المعلم: ومن يضف إجابة أخرى؟

محمد: أنا يا أستاذ، فالسلحفاة اجتهدت وهذا نصيب المجتهد، فإذا اجتهد المرء فاز بما أراد؟

المعلم: ما الخلق الذي تدعو إليه هذه القصة؟

سعد: الاجتهاد وعدم التكاسل.

جعفر: أضيف يا أستاذ فائدة أخرى وهي عدم الاستهان بالخصم حتى لو كان ضعيفاً.

سعود: واضيف يا أستاذ فائدة وهي عدم السخرية من الغير والاستهزاء بهم.

المعلم: أحسنتم يا أبنائي، وانظروا إلى النص السابق فمن يستخرج جمل شرطية غير جازمة؟

عبدالرحمن: (إذا توانيت استطعت أن تدرك الغاية في وقت قصير).

عبدالله: (فإذا كسلت خسرت الرهان).

المعلم: أحسنت ولكن لماذا جاءت الأفعّال غير مجزومة؟

عبدالرحمن: لأنها سُبقت بأدوات شرط غير جازمة.

المعلم: كلامك صحيح يا عبدالرحمن، يقوم المعلم بعرض لوحة مكتوب عليها تمرين وهو جمل شرطية تحتاج إلى جواب الشرط، كما يأتي؟

1. لو اشتغل كل إنسان بما يعنيه ....

2. كلما زارني صديق ....

3. إذا أكثرت عتاب الصديق ....

المعلم: من يا أبنائي يكمل الجمل السابقة بوضع جواب الشرط؟

إبراهيم: جواب الجملة الأولى هو (لوجد ما يرضيه).

محمد: جواب الجملة الثانية هو (ازددت فرحاً).

حمد: جواب الجملة الثالثة هو (خسرت صداقتهم).

المعلم: أحسنتم يا أبنائي فالإجابات الدقيقة والصحيحة تدل على فهمكم السليم لأدوات الشرط غير الجازمة وعملها في الجملة، ولتأكيد الفهم فمن يكون جملة شرطية تشتمل على أداة الشرط غير الجازمة وفعلي الشرط.

محمد: أنا يا أستاذ (إذا عمل الإنسان لغيره معروفاً وجد ثمرة عمله).

سعد: (لو جادلتم السفهاء لاتسعت هوة الخلاف بينكم**).**

المعلم: أحسنتم أيها الطلاب المجتهدون، فأنتم الآن ومن خلال ما شاهدت من إجابـــاتكم قـــد فهمتم الدرس جيداً.

المعلم: يقوم في نهاية الحصة تحديد الواجب البيتي وهو إجابة التمرين السابع.

رابعاً: التقويم:

عزيزي الطالب:

1. أتمم الجمل الشرطية الآتية بوضع جواب الشرط المناسب.

- لو اشتغل كل إنسان بما يعنيه ....
- كلما زارني صديقي ....
- إذا اكترث عتاب الصديق ....
- كلما غرق الناس في الترف ....

جدول المواصفات الاختبار التحصيلي في اللغة العربية للصف التاسع الأساسي في دولة الكويت بعد التحكيم

كما تم بناء الاختبار التحصيلي من نوع الاختيار من متعدد، إذ وضعت أربعة خيارات واحدة منها صحيحة، وقد تمت كتابتها باللون الغامق لتمييزها.

وقد تم عمل الاختبار اعتماداً على جدول المواصفات الآتي وهو:

مستويات بلوم / الوحدات	التذكر		الفهم		التطبيق		المجموع	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
المبني للمجهول	4	%20	3	%15	4	%20	11	%55
أسلوب الشرط	3	%15	4	%20	2	%10	9	%45
مجموع الأسئلة	7	%35	7	%35	6	%30	20	%100

الاختبار التحصيلي في اللغة العربية للصف التاسع الأساسي في دولة الكويت بعد التحكيم

عزيزي الطالب/عزيزتي الطالبة:

- يهدف هذا الاختبار إلى قياس المستوى دروس الوحدتين (وحدة المبني للمجهول، ووحدة أسلوب الشرط) في كتاب التدريبات النحوية للصف التاسع الأساسي.
- يتكون هذا الاختبار من (20) فقرة من نوع اختيار من متعدّد، لكل فقرة أربع بدائل، واحدة منها صحيحة.
- المطلوب منك اختيار الرمز الدال على الإجابة الصحيحة، ووضع دائرة حوله.

معلومات الطالب:

الجنس: ( ) ذكر ( ) أنثى

الاختبار التحصيلي في اللغة العربية للصف التاسع الأساسي في دولة الكويت

اسم الطالب: .... جنس الطالب: .... التاريخ: ....

المدرسة: .... الشعبة: .... الزمن: ....

عزيزي الطالب: ضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة:

فقرات الاختبار
1. اختر حركة الإعراب نائب الفاعل (حفل) في جملة (يُقام حفل كبير): أ. حفلٍ. ب. حفلاً. ج. حفلٌ. د. حفلَ.
2. جاءت كلمة (المدرسةُ) في جملة (أُنيرَت المدرسةُ) مضمومة الحرف الأخير لأنها: أ. مبتدأ. ب. خبر. ج. فاعل. د. نائب فاعل.
3. علامة الإعراب في نائب الفاعل هي: أ. الرفع. ب. النصب. ج. الجزم. د. الجر.
4. يحذف الفاعل في جملة المبني للمجهول ويقوم مقامه: أ. شبه الجملة. ب. نائب الفاعل. ج. الجملة الخبرية. د. الفعل.
5. يحذف الفاعل في جملة المبني للمجهول لأنه: أ. معروف. ب. لا فائدة لذكره. ج. الجهل به. د. جميع ما ذكر.

فقرات الاختبار
6. تتغير صورة الفعل الماضي عند بنائه للمجهول حيث: أ. يُضم أوله وآخره. ب. يُضم اوله ويكسر ما قبل آخره. ج. يكسر أوله ويضم آخره. د. يُضم أوله ويكسر آخره.
7. تتغير صورة الفعل الماضي (قال) في المبني للمجهول لتصبح: أ. قيل. ب. قول. ج. قال. د. يُقال.
8. إن صيغة المبني للمجهول (دُعيت) أصلها في المبني للمعلوم هو: أ. دعي. ب. دعوت. ج. دعت. د. دعوة.
9. يصبح الفعل (يصون) عند بنائه للمجهول: أ. يُصان. ب. تُصين. ج. تصون. د. تصن.
10. إن كلمة (يُشكَر) في المبني للمجهول تغيرت صورتها من الفعل المبني للمعلوم الآتي: أ. يُشكَر. ب. شَكَرَ. ج. يَشكُر. د. شكراً.
11. من أدوات الشرط التي تجزم فعلين: أ. إن. ب. بينما. ج. إنّ. د. إنما.
12. (متى) من أدوات الشرط الجازمة التي تستخدم: أ. للمكان.

فقرات الاختبار
ب. للعاقل. ج. لغير العاقل. د. للزمان.
13. علامة جزم الفعل المضارع المجزوم في جملة (مهما تحاولوا إخفاء عيوبكم يظهرها الله) هي: أ. السكون. ب. الواو. ج. حذف حرف العلة. د. حذف النون.
14. الفعل الصحيح الذي يمكن استبداله بالفعل الذي تحته خط في جملة (متى <u>تصفى</u> نفس المــؤمن يقترب من الله) هو: أ. تصفو. ب. تصفا. ج. تصفُ. د. تصفِ.
15. تدخل أداوت الشرط غير الجازمة على الجمل: أ. الفعلية. ب. الأسمية. ج. الخبرية. د. أشباه الجمل.
16. علامة البناء الأخيرة لكلمة (عمل) في جملة (إذا عمل الإنسان في الحياة اندفع بمواهبه) هي: أ. عملَ. ب. عملُ. ج. عمل. د. عملِ.
17. (كلما) أداة شرط غير جازمة تفيد: أ. الامتناع. ب. التكرار. ج. الزمان. د. المكان.
18. أعرب ما تحته خط في جملة (لو <u>اجتهد</u> الطالب لأدرك الغاية): أ. فعل ماضٍ مبني على الفتح. ب. فعل ماضٍ مجزوم.

فقرات الاختبار
ج. فعل ماضٍ مبني على الضم. د. فعل ماضٍ مبني على السكون.
19. صحح الخطأ في فعل الشرط (من يذهبُ إلى مكة تهدأ نفسه): أ. يذهبو. ب. يذهب. ج. يذهبَ. د. يذهبِ.
20. ما الجملة الشرطية فيما يأتي: أ. ما حفظتَ من كتاب الله تعالى؟ ب. ما تقدم من خير تلقَ ثوابه. ج. ما أعظم محمداً! د. ما أجمل المنظر!

مقياس التفكير الاستقرائي في اللغة العربية للصف التاسع الأساسي في دولة الكويت

عزيزي الطالب/عزيزتي الطالبة:

يهدف الاختبار الحالي إلى احضار مجموعة من الشواهد أوالأمثلة أو الحقائق أو المفاهيم لتصل إلى نتيجة تجمع بينها، حيث يتم الانتقال بهذا الاختبار من الخاص إلى العام، ومن الأمثلة إلى القاعدة.

يتكون هذا الاختبار من (20) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، صيغت الفقرات من وحدتي (المبني للمجهول، وأسلوب الشرط) اللتين درستهما، وليس هناك إجابة خاطئة إنما تختار الإجابة الأصح والأنسب للمعلومة المعطاة، إذ يعد هذا البديل تعميما أو قاعدة مستنتجة من المقدمة أو الفقرة.

ومثال على ذلك جملة (نظرت إلى السماء)، (نظر) فعل، (إلى) حرف، (السماء) اسم. إن التعميم الذي يشتمل على هذه المعلومات هو:

أ. الجمل تتكون من اسم وفعل وحرف.

ب.الجمل تتكون من فعل وفاعل.

ج. أقسام الكلام اسم وفعل وحرف.

د. يتعدّى الفعل اللازم بشبه جملة (جار ومجرور).

الاختيار الأصح هو (ج) لأنها جاءت استنتاجا وتلخيصا للمعلومات الموجودة في المقدمة رغم صحة الخيارات الأخرى بشكل عام.

اختبار التفكير الاستقرائي للصف التاسع الأساسي في دولة الكويت

اسم الطالب: .... جنس الطالب: .... التاريخ: ....

المدرسة: .... الشعبة: .... الزمن: ....

في ضوء فهمك للمثال السابق، اختر التعميم الأصح المناسب لكل فقرة من الفقرات الآتية بوضع إشارة.(X) تحت رمز الإجابة الأصح في ورقة الإجابة المرفقة.

مقياس التفكير الاستقرائي في اللغة العربية

عزيز الطالب/ الطالبة: ضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة:

العبـــــــــارة
1. قال تعالى: (وخلق الإنسانُ ضعيفاً)، وتقول (طُرد الشيطانُ من الرحمة)، و(أُنزل آدمُ من الجنة) حُذف الفاعل في الجملة دلالة على: أ. الجهل بالفاعل. ب. العلم به فلا حاجة لذكره. ج. الرغبة في إخفائه. د. لا يتعلق بذكره فائدة.
2. تقول (كُسر الزجاجُ) و(أُكل الطعامُ)، جاءت الأسماء (الزجاجُ، والطعامُ) لتنوب مكان الفاعل وتأخذ حركتها، وفي ضوء ذلك نستنتج أن: أ. لنائب الفاعل ما للفاعل من أحكام. ب. نائب الفاعل معرباً وليس مبنياً. ج. نائب الفاعل يأتي في جملة المبني للمجهول. د. يحذف نائب الفاعل ويقوم مقامه نائب الفاعل.
3. يحذف نائب الفاعل عندما نجهل شخصه مثل (سُرِق البيتُ)، وفي ضوء هذا نستنتج أن: أ. يحذف نائب الفاعل عندما لا يتعلق بذكره فائدة. ب. ينوب نائب الفاعل عندما لا يتعلق بذكره فائدة. ج. يحذف الفاعل عندما يكون هناك سبب لحذفه، وينوب عنه نائب الفاعل. د. يحذف الفاعل عند الرغبة في إخفائه.
4. الأفعّال (قال، صان) عند تحويلها للمجهول تصبح (قيل، صين)، وهذا دلالة على أن:

العبـــــــــارة
أ. الفعل الماضي تتغير صورته عند تحويله مبنياً للمجهول. ب. الأفعّال الثلاثية إذا كان وسطها (ألف) تقلب (ياءً) عند تحويلها للمبني للمجهول. ج. يختص هذا التغيير في الأفعّال الثلاثية د. تقلب (الألف) إلى (ياء) في الأفعّال المبنية للمجهول.
5. الأفعّال (راعى، عامل، دافع) عند تحويلها للمجهول تصبح (روعي، دوفع، عومل) وفي ضوء هذا التغيير يُستنتج: أ. تقلب (الألف) إلى (واو) في صياغة المبني للمجهول إذا كان الفعل غير ثلاثي. ب. تتغير صياغة الأفعّال غير الثلاثية في المبني للمجهول. ج. جملة المبني للمجهول تختلف صياغتها عن صياغة جملة المبني للمعلوم. د. الفعل الماضي تتغير صورته عند بناء جملة المبني للمجهول.
6. الفعل (يصون) في جملة (يصون القانون حقوق الناس) يصبح عند تحويله للمبني للمجهول (تُصان الحقوقُ)، ويتضح من ذلك أن: أ. صورة الفعل المضارع تتغير في جملة المبني للمجهول. ب. نائب الفاعل حكمه الرفع. ج. إذا كان الحرف قبل الآخر (واو) يقلب (ألفاً) عند صياغته في جملة المبني للمجهول. د. حذف الفاعل في جملة المبني للمجهوا.
7. الفعل (يَحترم) في جملة (يحترمُ الصغيرُ الكبيرَ) تتغير صياغته في جملة المبني للمجهول ليصبح (يُحترمُ الكبيرُ)، ويدل هذا على أن: أ. الفاعل يحذف في جملة المبني للمجهول. ب. نائب الفاعل يحل محل الفاعل في الحركة الإعرابية. ج. تتغير صورة الفعل المضارع في جملة المبني للمجهول. د. الفعل المضارع عند صياغته للمبني للمجهول يضم أوله ويفتح ما قبل آخره.
8. تقول (تُعلمت المسألةُ)، عند النظر في الفعل (تُعُلمت) فقد كان أصله في المبني للمعلوم (تَعَلمتُ)، نستنتج أن: أ. الفاعل في جملة المبني للمجهول حُذف. ب. نائب الفاعل مرفوع. ج. إذا كان الفعل خماسياً مبدوءاً بتاء زائدة يُضم أوله وثانيه ويُكسر ما قبل آخره. د. صورة الأفعّال المضارعة تتغير عند بنائها للمجهول.
9. تدل الجملة الآتية (مَن يذهب إلى حكمه تهدأ نفسه) على أن: أ. جملة الشرط تشتمل على فعلين مضارعين مجزومين. ب. أفعّال الشرط مجزومة.

العبـــــــــارة
ج. من أدوات الشرط (مَن). د. الجملة الشرطية تبدأ بأداة الشرط.
10. (متى) من أدوات الشرط الدالة على: أ. جملة الشرط. ب. وجود فعلين في جملة الشرط. ج. معنى الزمان في جملة الشرط. د. أداة شرط.
11. تقول (من يذهب إلى مكة تهدأ نفسه) و(إن تدرس تنجح) إن حركة الفعل في الجمل الآتية تغيرت وأصبحت سكون مما يدل على أن (إن، مَن، ما، متى، أينما، مهما) هي: أ. من أدوات الشرط. ب. من أدوات الشرط الجازمة. ج. تدخل على جملة فيها فعلين. د. تجزم الأفعّال في الجملة الشرطية بالسكون.
12. (متى تصفُ نفس المؤمن يقترب من الله) علامة إعراب الفعل (تصفُ) الجزم بحذف حرف العلة، وهذا يدل على أن: أ. (متى) من أدوات الشرط الجازمة. ب. (متى) تحتاج لفعلين في جملة الشرط. ج. إذا انتهى الفعل بحرف علة حُذفت علامة للجزم في جملة الشرط. د. الأفعّال في جملة الشرط مجزومة.
13. في جملة (ما تقدم من خير تلق جوابه) اشتملت على فعلين، وفي ضوء هذا: أ. تشتمل جملة الشرط على فعلين. ب. الفعل في جملة الشرط مجزوم. ج. أداة الشرط تدخل على الجملة الفعلية. د. (ما) إذا دخلت على الجملة تدل على معانٍ متعددة منها الشرط والاستفهام والتعجب.
14. الفعل (استخدمَ) في جملة الشرط (لو استخدم المرء عقله لتفتحت أمامه أبواب الحياة) فقد جاءت هذه الجملة مبدوءة بأداة شرط هي (لو)، وفعل الشرط لم يأتي مجزوماً، وفي ضوء ذلك فإن: أ. أفعّال الشرط قد تأتي مجزومة. ب. أفعّال الشرط قد تأتي غير مجزومة. ج. (لو) من أدوات الشرط في هذه الجملة. د. (لو) من أدوات الشرط غير الجازمة.

العبـــــــــــارة
15. أدوات الشرط (من، إن، ما، مهما، متى، أينما) تجزم الفعل، وأداة الشرط (إذا، لو، كلما) غير جازمة للأفعّال بعدها، وبناء عليه نقول: أ. أفعّال تأتي مجزومة. ب. أفعّال الشرط تأتي غير مجزومة. ج. الجزم وعدمه في أفعّال الشرط يعتمد حسب الأداة المستخدمة في الجملة. د. أدوات الشرط لها معانٍ وأعمال متعددة.
16. نقول في الجملة الشرطية (كلما زارني صديق، فرحت بزيارته)، إذ تشتمل هذه الجملة على فعل يحتاج لجواب، وعليه نقول: أ. غير مكتملة المعنى. ب. فقدت الجملة جواب الشرط. ج. أفعّال الشرط مجزومة. د. (كلما) من أدوات الشرط غير الجازمة.
17. يعرب الفعل (يحذر) في جملة (من يحذر عدوه ينج من أذاه) فعل مضارع مجزوم، وذلك لأن: أ. إذا دخلت أداة الشرط الجازمة على الجملة فإن علامة الإعراب تكون الجزم. ب. تشتمل الجملة الشرطية على فعلين. ج. الفعل المضارع في جملة الشرط مجزوماً. د. أدوات الشرط منها الجازمة ومنها غير الجازمة.
18. إذا دخلت أداة الشرط الجازمة على الأفعّال الآتية: (يذهب، تهدأ، يبعد، يجد، يقترب) في جملة الشرط فإنها تجزمها بالسكون، وهذا دلالة على أن: أ. أدوات الشرط غير جازمة. ب. الأفعّال في جملة الشرط مجزومة. ج. الأفعّال التي تنتهي بحرف صحيح في جملة الشرط تجزم وعلامة جزمها السكون. د. علامة الجزم السكون.
19. تقول (يُعان الجار) و(يُكرم المرء)، و(يُهزم العدو)، لاحظ حركة نائب الفاعل في الجملة الآتية، وعليه نقرر أن: أ. نائب الفاعل يأتي دائماً مرفوعاً. ب. يضم أول الفعل المبني للمجهول. ج. لا يوجد في جملة المبني للمجهول فاعل. د. جملة المبني للمجهول فعلية.
20. تقول (يُكرَم المرءُ)، و(يُكرم المرء)، و(يُهزم العدو)، لاحظ (المرءُ، الجارُ، الطعامُ) كيف

العبـــــــــــارة
كان إعرابها في جمل المبني للمعلوم، وكيف اصبح إعرابها في جمل المبني للمجهول، فقــد كانت مفعول به في المبني للمعلوم وأصبحت نائب فاعل في المبني للمجهول، وعليه يمكــن القول أنَّ: أ. كل اسم بعد فعل المبني للمجهول وأصله مفعول به هو نائب فاعل. ب. نائب الفاعل مرفوع. ج. فعل المبني للمجهول مرفوع الأول ومنصوب ما قبل آخره. د. جملة المبني للمجهول تتكون من فعل ونائب فاعل.

الملحق (3)

كتاب تسهيل المهمة

75 30 EA 009

MINISTRY OF EDUCATION
AL- Jahra Education Area
General Manager Office

وزارة التربيــة
الإدارة العامة لمنطقة الجهراء التعليمية
مكتب المديـر العـام

Ref. : ____________ المرجع : ____________

Date : ____________ التاريخ : ____________

السادة والسيدات المحترمون / مديري ومديرات المدارس المتوسطة التالية

1- **مدرسة المقداد بن الأسود المتوسطة للبنين .**

2- **مدرسة ابن طفيل المتوسطة للبنين .**

3- **مدرسة أم معبد المتوسطة للبنات .**

4- **مدرسة لولوة القعود المتوسطة للبنات .**

تحية طيبة وبعد :

الموضوع / تسهيل مهمة

بالإشارة إلى كتاب مدير إدارة البحوث والتطوير التربوي رقم /٩٩٩/ المؤرخ في ٢٠١٢/١/١٨م بخصوص الموضوع أعلاه .

نحيطكم علماً بأن الطالب / أحمد عيزان الرشيدي المسجل على درجة الماجستير في جامعة الشرق الأوسط بالمملكة الأردنية الهاشمية يقوم بإجراء دراسة ميدانية بعنوان " مدى فاعلية تدريس اللغة بأسلوب الحوار في تحصيل طلبة الصف التاسع وتفكيرهم الاستقرائي بدولة الكويت" .

فيرجى تسهيل مهمة المذكور أعلاه لتطبيق (استبانه) المختومة صفحاتها من الإدارة المذكورة في مدارسكم خلال العام الدراسي الحالي ٢٠١٢/٢٠١١م .

هذا للعلم وعمل اللازم ،،،

مع خالص التحية،،،

مدير عام منطقة الجهراء التعليمية

وزارة التربية
الإدارة العامة لمنطقة الجهراء التعليمية

نسخة لكل من :

- مكتب المدير العام .
- إدارة الشئون التعليمية .
- مراقبة التعليم المتوسط .
- الملف ٢٠١٢/١/١٩م .

مكتب المديـر العـام	إدارة الشئون التعليمية	إدارة الشئون الإدارية والمالية	إدارة الأنشطة التربوية
Tel : 24583309	Tel : 24583358	Tel : 24582206	Tel : 24584126
FAX: 24583350	FAX: 24583307	FAX: 24582207	FAX: 24584120

www.pe-jea@moe.edu.kw